



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título : “CURRÍCULO E IDENTIDADES DOCENTES: O CASO DA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO”.

Autora: Elisabete Aparecida Rampini

Orientadora: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Dissertação de Mestrado apresentada á Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

AGOSTO/2011

DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

R147c Rampini, Elisabete Aparecida.
Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da Secretaria da educação do Estado de São Paulo / Elisabete Aparecida Rampini. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Currículos. 2. Identidade. 3. Política. 4. Cultura. I. Rosa, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Teachers curriculum and identities: the case of curriculum proposal of the Secretary of Education of the State of São Paulo

Palavras-chave em inglês:

Curriculum

Identity

Politics

Culture

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Orientadora)

Alexandrina Monteiro

Anna Regina Lanner de Moura

Data de defesa: 10-08-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: beterampini@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

Título. CURRÍCULO E IDENTIDADES DOCENTES: O CASO DA PROPOSTA
CURRICULAR DA SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.


Autor: Elisabete Aparecida Rampini

Orientadora: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

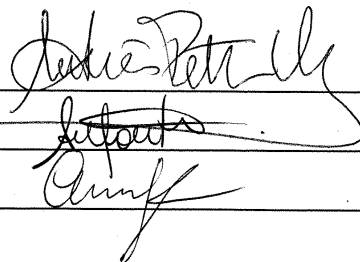
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Elisabete Aparecida Rampini e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 10/08/2011

Assinatura:.....


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



As minhas filhas, que mesmo nos momentos difíceis mantiveram unidas e viabilizaram a continuidade dos meus estudos. Esta dissertação é dedicada especialmente a minha filha Mariana que contribuiu muito para esse momento.

Aos meus pais que tanto me ajudaram sintam-se intitulados também nesse momento.

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim	Uma parte de mim é
É todo mundo	Permanente:
Outra parte é ninguém	Outra parte
Fundo sem fundo	Se sabe de repente
Uma parte de mim	Uma parte de mim
Pesa, pondera	É só vertigem
Outra parte	Outra parte
Delira	Linguagem
	Traduzir uma parte
Uma parte de mim	Na outra parte
Almoça e janta;	Que é uma questão
Outra parte	De vida ou morte
Se espanta	Será arte?

Ferreira Gullar

Agradecimentos

O que é, o que é?

Gonzaguinha

Composição: Gonzaguinha

Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...

Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...

E a vida!
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida
De um coração
Ela é uma doce ilusão

E a vida
Ela é maravilha
Ou é sofrimento?
Ela é alegria
Ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão...

Agradecimentos

Apreendi muito nessa caminhada que viver esse trabalho me transformou em uma eterna aprendiz. Trouxe-me experiências ímpares. Vivi intensamente essa pesquisa e tive muitos companheiros pelo caminho que me auxiliaram, me apoiaram. Minha grande gratidão a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização dessa pesquisa; com um sorriso, uma palavra, um abraço, com leituras, discussões, enfim com todos aqueles que comigo quiseram ser eternos aprendizes.

Agradeço a Deus, que esteve comigo em todos os momentos de minha vida e inclusive esse, que amparou que não me deixou desistir desse caminho. A Nossa Senhora por segurar na minha mão e me fazer sentir-me segura nos momentos mais difíceis.

Agradeço a minha orientadora querida, Dra Maria Inês Petrucci Rosa pela paciência, pelo companheirismo, pelo carinho, pela dedicação, pela atenção.

Aos meus amigos do GI e professores do Curso de Pós-Graduação que contribuíram muito para a realização desse trabalho.

A Tacita, Tânia, João, Regina, Alexandre, Carlos, Priscila, Andrea, Adriana, Dulcelena, Miriam, Daniel, Celisa, Marivaldo, Thais, Claudia, Thiago.

Sou muito agradecida às Professoras Dra. Alexandrina Monteiro que me ajudou, e acreditou em mim, Dra. Anna Regina Lanner pelas valiosas sugestões no exame de qualificação. A professora Miriam Pacheco pelo apoio. O professor Guilherme pelo aceite de estar comigo nesse momento especial. Aos meus companheiros de trabalho que concederam as valiosas narrativas, pela disponibilidade e atenção com que entenderam o objetivo do meu trabalho.

Aos meus pais Gentil e Albertina, que a vida toda me apoiaram e colaboraram com meu desejo de estudar.

Agradeço ao meu marido Chico pelo apoio e carinho durante a realização desse trabalho.

Finalmente presto homenagem as minhas filhas Raquel, e Mariana pela compreensão pelas minhas ausências, pelo apoio e carinho.

RESUMO

Esse trabalho envolve uma investigação acerca da reforma curricular implementada em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O foco principal da pesquisa é o conjunto de documentos curriculares denominado Caderno do Professor, que, no contexto da citada reforma, é o material distribuído para todos os professores da rede pública paulista do ensino básico com o conteúdo de cada bimestre e orientações as aulas dos professores. A investigação está articulada, do ponto de vista teórico, à noção de identidade docente. O aporte teórico metodológico de pesquisa está focado nas contribuições de Michel de Certeau e de Walter Benjamin. Foram entrevistados professores experientes do Ensino Médio que narraram como consomem as práticas identitárias docentes expressas no Caderno do Professor, como isso se traduz em suas práticas pedagógicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados dessa investigação trazem indícios de que a experiência sofre um processo de apagamento com a utilização do Caderno do Professor, pois esse assume o lugar do docente na sala de aula. As práticas identitárias que são expressas no material didático Secretaria de Educação do Estado de São Paulo são os objetivos desejados para o mundo globalizado.

Palavras Chave: Currículo, Identidade, Política, Cultura.

ABSTRACT

This work involves a research about the curriculum reform implemented in 2008 by the Secretary of Education of the State of São Paulo. The main focus of the research and the set of curricular documents called Teacher's Guide, which, in the context of the reform, and the material is distributed to all the teachers in the public network of State of São Paulo of basic education with the content of each two months and guidance to teachers' classes. The research is articulated, from a theoretical point of view, the concept of teacher identity. The theoretical methodological research is focused on the contributions of Michel de Certeau and of Walter Benjamin. Were interviewed teachers experienced in the Middle School that recounted how they consume the practices identity teachers expressed in the Specification of the Teacher, as it translates into their teaching practices at the disciplines of Portuguese Language and Mathematics. The results of this research provide evidence that the experience undergoes a process of erasure with the use of the Teacher's Book, because it takes the place of the teacher in the classroom. The practices of identity that are expressed in didactic material the Secretary of Education of the State of São Paulo are the desired goals for the globalised world.

Keywords: Curriculum, Identity, Politics, Culture.

SUMÁRIO

Página de rosto.....	i
Ficha catalográfica.....	ii
Assinatura da Banca e folha de versão final.....	iii
Agradecimentos as minhas filhas e meus pais.....	v
Traduzir-se (Ferreira Gular).....	vii
O que é, o que é? (Gonzaguinha).....	ix
Agradecimentos aos membros da banca, familiares e amigos.....	xi
Resumo.....	xiii
Abstract.....	xiii
Sumário.....	xv
Apresentação da pesquisadora.....	1
Resíduo (Carlos Drummond de Andrade).....	13
Apresentação da pesquisa.....	15
Capítulo 1 – Tecidos.....	21
Novelo 1- Michel de Certeau.....	21
Novelo 2 – Estudos Culturais.....	23
Novelo 3 – Currículo.....	27
Novelo 3.1 – Contando nossa História.....	28
Novelo 3.2 – O cenário contemporâneo.....	33
Novelo 4. – Identidades Docentes.....	35
Tecidos.....	41

Capítulo 2 – Contando Histórias: A narrativa como princípio metodológico.....	45
Apresentação dos narradores.....	50
Contatos.....	51
Os narradores/professores ou professores/narradores.....	52
Capítulo 3 – Excertos/fragmentos.....	57
Histórias.....	59
Capítulo 4 – A escola é de vidro.....	75
Fazendo o vidro.....	81
Referências Bibliográficas.....	103
Sites pesquisados.....	107
Anexo.....	109



Pierre Joseph Redouté

Disponível no site: <http://www.greatmodernpictures.com/redoute11lq.jpg>. Acesso dia 29 de junho de 2010.

Como o vento que entra em todos os lugares, mas não vemos, só sentimos seus efeitos na nossa pele, assim o conhecimento percorre, entra, sai, fica, sem que possamos compreender de onde veio e para onde vai, se vai ficar, não existe direção, só a sensação de que algo aconteceu.

Elisabete - pesquisadora

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

PARAÍSO

Nasci no aniversário de minha mãe, dia vinte e cinco de maio de mil novecentos e sessenta e sete. Sou de Jundiaí. Meu pai era maquinista durante o dia e lavava litros em uma fábrica de bebidas durante a noite e quase nem dormia. Éramos três, eu, meu irmão e minha irmã que infelizmente veio a falecer aos 27 anos, exatamente dia 01 de setembro de 1989. Machucou-me muito!

Minha infância foi marcada por muita dificuldade financeira. Lembro-me da primeira vez que comi chocolate, na casa da minha amiga aos doze anos, a sensação foi magnífica. Na minha boca aquele pequeno pedaço de paraíso, derretia, não imaginava como era bom comer chocolate.

Parece que saí de mim. Minha alma flutuava, tive uma sensação de verdadeiro êxtase. O prazer de comer algo tão diferente, tão doce. Era doce demais...Mas, quando comeria novamente?

O HOSPITAL

As paredes brancas, os jalecos, o branco é uma cor que me acompanhou em parte da minha infância. Nasci com o canal da uretra estreito e na época, há 38 anos, nenhum médico descobriu a minha enfermidade. Tinha febres muito altas e um dos médicos resolveu operar minha garganta. Essa cirurgia foi desnecessária. O fato é que fiquei sem amígdala. Aos cinco anos tudo mudou, um médico fez a grande descoberta, fui operada.

Lembro-me que todo o dia avistava muito branco, paredes, sapatos, roupas, enfim. Quando o médico disse a minha mãe que poderia morrer, comecei a ver o preto. Qual cor mexia mais comigo, o branco ou o preto??

AS INJEÇÕES

Todo o dia, durante um mês, tomava injeções duas vezes por dia. Um líquido vermelho e quente entrava na seringa. Passei a odiar o vermelho. Lembrava injeção e da

dor que ela me causava, ficava quase sem ar quando aquele líquido entrava no meu corpo. Queria fugir!!!

Mas, por outro lado era muito paparicada pelo meu pai e minha mãe. Ganhava muitos beijinhos, carinho, e ficava sempre esperando pelo meu pai.

Eles não me largavam um só instante, ficavam comigo o tempo todo. Meu pai saía do trabalho e ia para o hospital, saía do hospital e ia para o trabalho.

As cores branco, preto e vermelho participaram de uma parte da minha infância e ao lembrar das cores, muitas sensações suscitavam em minha mente, frio, calor, repúdio e...

MINHA MADRINHA

Após a minha recuperação da cirurgia feita aos cinco anos, passei a frequentar diariamente a casa da minha madrinha. Que mulher maravilhosa! A casa era bastante humilde, mas o fogão à lenha anunciava que teria comida e da boa.

D. Iracema para mim era uma mulher vinda de outra dimensão, que viera habitar o meu mundo para me fazer feliz. Ela me incentivava muito na minha vida escolar. Acreditava plenamente que a Educação era o caminho que nos levava a uma vida melhor. Só não entendia na época que vida era essa? E como seria melhor?

Lembro-me dela contando histórias e em suas histórias, na maioria das vezes, tinha professores, alunos e escola. Quantas histórias...

O COELHO

Mal podia esperar. O dia estava chegando... Nos meus sete anos, a minha expectativa era muito grande. Chegando o dia, minha mãe me levou até a porta da escola. Aquilo era um misto de ansiedade, medo, alegria, tristeza. Parecia que o mundo acabaria naquele instante. Minha mãe se despediu, olhei para trás como que querendo voltar e correr para os braços seguros dela.

Não podia decepcioná-la. Então a inspetora, ainda me lembro, uma mulher bem forte, de cabelos curtos e pretos, olhos bem grandes que fitou em mim, disse: "menina, vamos para a classe!" O caminho tornou-se bem comprido, parecia que não acabava nunca. Avistei a porta azul da sala onde eu iria estudar. Tratei logo de entrar e sentar na primeira carteira. O mundo parecia tão grande, olhava de um lado a outro, aquelas paredes amarelas e todas aquelas crianças que, como eu, tinham os olhos cheios de expectativa.

De repente entra pela porta adentro uma pessoa bem pequena e de olhos bem pequenos e voz firme. Senti muito medo. Ela se apresentou, colocou as regras e depois deu um enorme coelho para pintarmos. Eu rapidamente peguei meus lápis; vermelho, azul e verde e comecei a pintar.

Meu coelho era vermelho e as orelhas eram verdes e sua boca azul. D. Célia estava andando pela sala e quando avistou meu coelho deu um enorme grito: "Que é isso menina??? Nunca vi um coelho vermelho, que horror!" Fiquei com medo! Pavor! Vergonha!

Meus olhos nesse momento fitaram os dela e...

O GINÁSIO

Antigamente chamávamos de ginásio o que hoje nomeamos de Ensino Fundamental II. Quando fui para a quinta série, uma enorme sensação de poder invadi-me. Agora eu era moça e poderia frequentar o intervalo dos alunos de sétima e oitava série. Quase não podia acreditar como era bom ter crescido.

Na sala de aula as carteiras eram diferentes, grandes e agora tínhamos muitas professoras. Mas elas me deixavam com medo. Tudo era diferente. Parece que nem ligavam para mim, era um nada em meio a tantos outros e foi aí que senti a minha pequenez e uma sensação de contradição apareceu: crescer era bom, mesmo?

Detestava ir para a lousa e a professora de Matemática quase toda aula me mandava para lá. Ela usava roupas marrons e bem fechadas, cabelos presos, seus olhos denunciavam que não era tão má quanto parecia, mas cada vez que ia para lousa resolver cálculos, pensava mal sobre a D. Lenira em silêncio.

Se acertava, ela dizia: - "não fez nada mais que sua obrigação"; mas, se errava a classe toda participava da minha vergonha. Tinha um garoto que se chamava Luiz e que na maioria das vezes errava e todos riam dele e D. Lenira dizia: "Você é burro?"

Sentia tanta aflição quando via aquele menino sendo enxovalhado! Por outro lado, não fazia nada para ajudá-lo. Pensei que um dia quando chegasse ao colegial, eu não iria mais para lousa nem o Luiz.

Mas, ela me fez apaixonar pelos números...

O DESVIO

Na oitava série, reencontrei um garoto que já havia feito o Ensino Fundamental comigo e de repente me apaixonei. Minha vida escolar mudou a partir disso, pois aos dezesseis anos estava grávida. Comecei a trabalhar fazendo salgados para vender em bares e também fazia sonhos que mais pareciam pesadelos. Acordava três horas da manhã para entregá-los.

Os sonhos que fazia eram doces, mas, aqueles que faziam parte dos meus pensamentos eram amargos.

O CURSO TÉCNICO

Resolvi fazer curso Técnico em Informática, era um curso em evidência em 1988. Os computadores estavam começando a surgir e se tornando populares, mas não existiam profissionais para assumir o mercado. Então os cursos técnicos faziam um grande sucesso.

Comecei a sonhar em arrumar um emprego nessas empresas grandes e agora iria trabalhar bem limpinha e sentada, fiquei esperançosa. E logo, veio a recompensa. Minha professora de Linguagem de Programação, Da. Zelmar me indicou para uma vaga que

tinha em uma empresa da região e iniciei no mercado de trabalho formal. Como fiquei feliz!

A FORMATURA

Logo após o término do Ensino Profissionalizante, Da. Zelmar me chamou para lecionar matérias técnicas no mesmo colégio onde havia feito o curso. Vibrei! Mal poderia acreditar, de aluna tornei-me professora.

No primeiro dia fui barrada na entrada. O porteiro me confundiu com uma aluna. Comecei a gostar de ensinar, sentia-me poderosa, quando aqueles adolescentes quase da minha idade, me olhavam como professora.

Nessa escola permaneci por dez anos, lecionando no mesmo curso. Foi aí que descobri o quanto gostava de gente.

A GRADUAÇÃO

O sonho da Faculdade... Queria muito fazer um curso superior. Afinal de contas eu já era professora. Mas, não me sentia capaz de prestar vestibular em uma universidade pública. Fui prestar vestibular apenas em uma faculdade particular. Eu queria o curso de análise de sistemas, porém não podia pagar. A Matemática era um curso afim e o preço era bem menor.

Em meio a tanta dificuldade para pagar o curso quase que não consegui terminar. Fiquei durante um mês indo todos os dias falar com a Assistente Social e ganhei um desconto de 50%. Foi aí que consegui prosseguir.

Segui em frente!

PROFESSORA EVENTUAL

Quando estava no segundo ano de Matemática, fui procurar aulas nas escolas estaduais e me tornei uma professora eventual. Não tinha ideia do que seria me tornar uma professora eventual, substituía todas as matérias.

Um dia a professora de Educação Física havia faltado e me chamaram. Prontamente eu estava na escola. Fui para a quadra com uma bola na mão como quem vai a um enterro, porque não sabia nada de jogo e muito menos de Educação Física.

Cheguei à quadra e disse: "- vamos jogar futebol", e as meninas logo disseram: "- e nós?" Disse: "- vôlei". E então peguei duas bolas de futebol e duas de vôlei. Começaram a jogar e me pediram que apitasse um dos jogos, rapidamente emudeci e comecei a passar mal. Como iria dizer aos alunos que não sabia as regras do jogo.

Saí da quadra e pedi para que um garoto assumisse meu lugar de juíza. Que sufoco! Mas ainda não havia acabado meu tormento. Uma das bolas foi perdida, um garoto a jogou para fora.

No mesmo dia, a diretora me chamou e disse: "- como você consegue perder uma bola? Não temos verba e agora ficamos em uma situação difícil."

Imediatamente disse que pagaria a bola. E, também pedi para não mais me chamarem para aulas de Educação Física. Mas, pensando bem, não queria mais substituir Inglês, Arte, Geografia, etc...

A AULA DE ARTE

Na minha vida de professora eventual descobri muitas coisas e uma delas foi que não sabia Arte. Cheguei à sala e os alunos me disseram: "- o que faremos hoje, professora?" E eu disse: "- pontilhismo". E eles: "- mas de que forma faremos?"

Então, disse a eles que qualquer desenho era aceito desde que fosse feito com pontinhos, era o máximo que sabia sobre pontilhismo. Na maioria das vezes nos chamávamos em cima da hora, faltando poucos minutos para iniciar a aula e até após ter iniciado, não sabíamos qual matéria substituiríamos. Estávamos sempre na expectativa.

O 1º F

Em 2002, trabalhei em uma escola estadual no período noturno lecionando a disciplina de Física. Essa sala era atípica. Logo que entrei os alunos estavam virados para a parede e a sala cheirava muito mal.

Bem, tentei me apresentar. Mas todos eles não se voltaram para frente. Começaram a falar muito alto e diziam: "essa dona pensa que é bacana". Fiquei um pouco assustada e sem reação no momento.

Foi quando comecei a contar a minha história de vida, mesmo sem eles olharem para mim. Aos poucos começaram a se virar e propus que fizessémos uma roda de conversa, que nos olhássemos e que cada um que quisesse, contasse a sua história.

Foi uma experiência interessante. Ouvi tantas coisas, como; "quero morrer", "a minha vida não tem sentido para mim", "não tenho pai e nem mãe e moro em um abrigo", "ninguém se importa comigo". "Minha mãe bebe demais e a vejo sempre quebrando as coisas em casa." "Não sei mais o que fazer com meus irmãos, estão todos no tráfico." "Minha mãe não gosta de mim, coloca uns caras muito estranhos para dormir em casa." "Não quero vir à escola, é muito chato, não arrumo emprego." "Esta semana cortou a luz lá de casa."

Muitas histórias me fizeram pensar... o movimento harmônico simples ou movimento uniformemente variado ou as leis de Newton faria sentido na cabeça desse alunos?

Pensei...Que professora serei nessa sala?

EFETIVAÇÃO

Em 2004, prestei o concurso para ser professora PEB II no Estado de São Paulo e passei. Escolhi uma escola de Várzea Paulista que era mais próxima da minha casa. Quando fui chegando, comecei a estremecer, pois a escola ficava lá no alto em meio a uma arquitetura íngreme. As casas eram mal acabadas, a vista lá de cima ainda é deprimente. E agora?

Mas, aos poucos fui me acostumando. A recepção não foi calorosa. Meus colegas de profissão, receberam-me desconfiados. Quem era essa pessoa que estava chegando na escola? Posso ainda lembrar dos olhares, dos gestos quando entrei na sala dos professores. Fiquei perdida! Os efetivos não se misturavam com os professores contratados. O silêncio reinava, mas a separação acontecia.

A PESQUISADORA

Na escola E E Monsenhor Hamilton José Bianchi fui coordenadora pedagógica, vice-diretora e hoje sou diretora. Ocupei várias cadeiras diferentes. Contradições. Olhar os problemas sobre vários prismas. Ver as razões e desrazões de cada canto. A vontade de pesquisar nasceu daí, de encontros/desencontros desses cargos e funções. Fiquei na coordenação pedagógica durante quatro anos e durante todo o tempo atuei como professora também lecionava de manhã e era coordenadora à noite.

Resolvi ficar só na sala de aula em 2008. E foi quando surgiram os Cadernos do Professor. Mexeu com a escola. Mexeu comigo também. Então decidi que precisava estudar sobre isso para entender os impactos que isso tinha causado na prática dos professores entender mais sobre minha vida de professora.

PROFESSORA

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

Que o esplendor da manhã não se abre com faca

O modo como as violetas preparam o dia para morrer

Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos

Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação

Que um rio flui entre dois jacintos carrega mais ternura

Como pegar a voz de um peixe

Qual o lado da noite que umedece primeiro

etc

etc

etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios

(BARROS, 2007)

Manoel de Barros, o grande poeta brasileiro me encanta com a brincadeira que faz com as palavras. Penso que precisamos "desaprender oito horas por dia", talvez até mais, viver aprendendo e desaprendendo. Pois desaprendendo podemos ir além, cruzar novas fronteiras, enxergar muitas outras possibilidades.

E se o homem que toca de tarde sua existência num fagote pode ter sua salvação, eu escuto os sons desta escola e vejo que neste lugar que me move há vida. O sinal bateu. Muitas vozes se misturam em um coro no pátio. Crianças correndo de um lado para outro. Podemos tocar, sentir o movimento.

E quando as pessoas me perguntam no que trabalho e digo que sou professora, e quando ouço delas que têm pena de mim (- coitada!) voltam os sons em minha cabeça e vejo a vida que não veem, as dificuldades, sim, existem, mas há uma vida pulsando, e dentro desta vida um fazer cotidiano de esperanças e beleza...

Descobri que produzir conhecimento e ser produzida por ele, é o meu lugar de encontro. O meu dia-a-dia é permeado por encontros, mas às vezes desencontros acontecem. Nessa cotidianidade, sinto, toco, respiro o movimento de vida que a escola me proporciona. Que bom sentir que não falta ar e a vida vai acontecendo a cada sinal, a cada aula de forma instável e provisória.

Ser professora para mim, hoje, é poder tocar fundo nos conflitos, nas tensões, mas acima de tudo viver a vida todos os dias de maneira diferente. Não há mecanização. Há somente movimentos vindos de todas as direções anunciando vida. Ao escolher esse caminho, de ser professora, mesmo sem querer sê-lo, entendi que a escola é um lugar iluminado, irradia luz, porque temos "*gentes*".

PROFESSORA PESQUISANDO, PROFESSORA DANDO AULA, PESSOA...

Indago-me todos os dias sobre a responsabilidade de produzir essa dissertação. Sinto-me temerosa quando penso que produzir conhecimento acadêmico é hibridizar muitos outros. Não consigo assumir uma postura tranquila diante de um tema onde não existe estabilidade.

Construir uma dissertação onde o foco é a narrativa dos professores, a sua experiência cotidiana - que é uma minha experiência também - e o que as reformas educacionais podem causar nesta lida diária e como essa nossa lida cotidiana pode, de alguma forma, transparecer, intervir, ajudar a construir reformas educacionais é, no mínimo, instigante. O descaminho que toda essa investigação pode causar, traz em si um temor, mas também possibilidades de ampliar horizontes. Ser professora e pesquisadora nesse momento, desestabiliza, remexe com as minhas convicções, se é que elas existem...

Logo que comecei a ler o *Caderno do Professor* - material distribuído para toda a rede pública educacional de São Paulo contendo conteúdos de cada bimestre para cada disciplina e orientações para os professores sobre suas aulas. Citarei, em muitas partes do texto, o Caderno do Professor porque é meu material de pesquisa. Fiquei bastante perturbada com muitas questões, principalmente as que tangiam a minha experiência docente. Como faço para lecionar agora? Parece que não sei mais ser professora. E caminhando junto aos meus colegas de trabalho que, em sua maioria sentiam os mesmos incômodos, fiquei tocada. Vou fazer pesquisa sobre o tema. Eis-me aqui.



Pierre-Joseph Redouté

Disponível no site: <http://www.georgeglazer.com/prints/nathist/botanical/images/redouteiris4.jpg>

Acesso dia 29 de junho de 2010.

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

RESÍDUO

De tudo ficou um pouco
Do meu medo. Do teu asco.
Dos gritos gagos. Da rosa
ficou um pouco.

Ficou um pouco de luz
captada no chapéu.
Nos olhos do rufião
de ternura ficou um pouco
(muito pouco).

Pouco ficou deste pó
de que teu branco sapato
se cobriu. Ficaram poucas
roupas, poucos véus rotos
pouco, pouco, muito pouco.

Mas de tudo fica um pouco.
Da ponte bombardeada,
de duas folhas de grama,
do maço
— vazio — de cigarros, ficou um pouco.

Pois de tudo fica um pouco.
Fica um pouco de teu queixo
no queixo de tua filha.
De teu áspero silêncio
um pouco ficou, um pouco
nos muros zangados,
nas folhas, mudas, que sobem.

Ficou um pouco de tudo
no pires de porcelana,
dragão partido, flor branca,
ficou um pouco
de ruga na vossa testa,
retrato.

Se de tudo fica um pouco,
mas por que não ficaria
um pouco de mim? no trem
que leva ao norte, no barco,
nos anúncios de jornal,
um pouco de mim em Londres,
um pouco de mim algures?
na consoante?

no poço?

Um pouco fica oscilando
na embocadura dos rios
e os peixes não o evitam,
um pouco: não está nos livros.

De tudo fica um pouco.
Não muito: de uma torneira
pinga esta gota absurda,
meio sal e meio álcool,
salta esta perna de rã,
este vidro de relógio
partido em mil esperanças,
este pescoço de cisne,
este segredo infantil...

De tudo ficou um pouco:
de mim; de ti; de Abelardo.

Cabelo na minha manga,
de tudo ficou um pouco;
vento nas orelhas minhas,
simplório arrote, gemido
de víscera inconformada,
e minúsculos artefatos:
campânula, alvéolo, cápsula
de revólver... de aspirina.
De tudo ficou um pouco.

E de tudo fica um pouco.
Oh abre os vidros de loção
e abafa
o insuportável mau cheiro da memória.

Mas de tudo, terrível, fica um pouco,
e sob as ondas ritmadas
e sob as nuvens e os ventos
e sob as pontes e sob os túneis
e sob as labaredas e sob o sarcasmo
e sob a gosma e sob o vômito
e sob o soluço, o cárcere, o esquecido
e sob os espetáculos e sob a morte escarlate
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas triunfantes
e sob tu mesmo e sob teus pés já duros
e sob os gonzos da família e da classe,
fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes um rato.

Carlos Drummond de Andrade

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Queria iniciar dizendo o quanto para mim se faz necessário olhar para o que ficou na escrita dessa dissertação, evidenciar os conflitos que vivi as experiências doces e amargas que me acompanham na feitura desse trabalho.

Não há como esconder as pegadas que ficam. As marcas que se confundem em emoções. Prefiro apresentar o que foi e também o que ficou. Às vezes, tive vontade de desistir, mas a determinação e a vontade de contar para vocês, leitores, o quanto me incomodei com os Cadernos do Professor da Rede de Ensino do Estado de São Paulo que surgiram em 2008, e, nesses incômodos, percebi que é necessário incomodar-se para nos movermos para outros lugares, outras direções, construir outras relações e possibilidades.

Escrever foi para mim um exercício de muita luta, de muito conflito. Às vezes, desespero, solidão. Para Deleuze (2009, p. 11),

escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.

Nessa passagem de vida mergulhei em pensamentos que me locomoveram para labirintos de ideias e ações e, ao colocar no papel, ultrapassou, de fato, a matéria vivida, e para além do vivido é que o inacabado se formou. Não tem fim. Apenas pedaços de um todo. A pesquisa se deu no entrelaçar dos fios.

Por isso, decidi trabalhar apenas com os Cadernos do Professor no Ensino Médio que surgiram em 2008 e incitaram-me a perseverar.

O Caderno do Professor é distribuído para todo o corpo docente da rede pública de ensino. São quatro volumes no ano, um por bimestre, para todas as disciplinas. O material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear para que desenvolva o conteúdo previsto.

Disponível site: www.rededosaber.sp.gov.br. Acesso dia 10 de junho de 2011.

Escolhi as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio, primeiro porque sou professora de Matemática e depois essas disciplinas são tidas como as principais para atender as avaliações externas e ao mercado de trabalho e do Ensino Médio porque minha maior experiência como docente é nessa etapa de ensino.

Estou embebida pela docência, mergulhada na escola. Atentei-me o quanto era importante falar sobre a política educacional recente, com suas regras e prescrições. Esses elementos transformam o cotidiano escolar e também nos transforma.

A pesquisa surgiu de uma necessidade de entender ou desentender o quanto um manual direcionado para os professores pode, de fato, mover a prática do professor para outras direções, mudar a sua maneira de ser/estar na escola.

Não pretendo aqui analisar conteúdos que estão impressos nos Cadernos do Professor, no currículo prescrito, mas olhar as identidades docentes que estão expressas lá.

Como a identidade docente e o currículo se unem em torno da cultura. Como a política vista aqui como cultura pode transitar por outros lugares, que não os lugares preestabelecidos, determinados.

O meu interesse e objetivo na produção dessa dissertação é mostrar o fruto de minha pesquisa, a compreensão de que as identidades postas no material implantado pelo Estado de São Paulo são consumidas pelos docentes.

Que identidades estão circulando de maneiras legítimas, polimórficas, periféricas na narrativa dos professores? Atenciosamente responderam ao meu chamado fornecendo experiências valiosas sobre suas práticas com os Cadernos do Professor.

Sei que é bastante temeroso discutir identidades docentes, currículo, cultura e política, uma vez que estamos falando de quatro campos amplos e vastos de conceitos, formas, prescrições, mas estou aqui interessada a não olhar para as formas e prescrições, e sim para as experiências contidas na narrativa desses professores.

Não quero mostrar verdades, todavia pretendo apresentar outras possibilidades de olhar as identidades docentes que circulam no cotidiano da escola.

Walter Benjamin, filósofo alemão, inspirou-me profundamente na metodologia desse trabalho, afinal de contas, para ele “[a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Pretendo contar as histórias dos professores sobre suas experiências na prática docente com e sem os Cadernos do Professor. Imprimir a marca da mão do oleiro na argila, como diria Benjamin.

Iremos também dialogar com Certeau, na ideia de consumo, ou seja, como os docentes consomem as práticas identitárias expressa nesse material. Para Certeau (2003) as táticas de resistência surgem quando alguma ação chamada de estratégia se faz presente. Poderíamos entender tática como a ação de um grupo de indivíduos que não pertencem a um espaço determinado que não tenha uma base de operações específica ou fixa. A tática é norteadada pela surpresa, improvisação e não depende de um “próprio”. Ela é ágil e flexível comparada a estratégia, não enfrenta a estratégia de frente, mas preenche os buracos deixados. “As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas.” (CERTEAU, 2003, p. 45).

Escolhi alguns companheiros. Eles são chamados, por mim, de companheiros por acreditar que nosso caminho lado a lado como educadores possibilita encontros/desencontros no fazer cotidiano. São educadores que, acima de tudo, estão auxiliando na formação de muitas crianças e jovens do nosso país. Então, meus companheiros professores narradores me ajudaram nessa caminhada, com suas histórias, com suas experiências.

Ao todo, ouvi as histórias de doze narradores, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Utilizo nomes fictícios de flores, sugestão de uma das narradoras, a *Rosa*.

Trago as imagens de Pierre-Joseph Redoutè, pintor francês (1759 -1840), ficou célebre pela pintura de flores em aquarela, principalmente rosas.

Ouvi as narrativas dos professores do Ensino Médio, mas que também trabalham em outros níveis de ensino, de três escolas. Duas delas na mesma cidade e a outra não. Foram todas feitas em áudio e transcritas pela pesquisadora.

Em suma, é necessário analisar, do ponto de vista dos professores, como esse manual direcionado a eles pode mexer em suas experiências e produzir identidades. Mas, de tudo ficou um pouco, da professora na pesquisadora e da pesquisadora na professora; enfim, de tudo fica um pouco...



Disponível no site: <http://i39.tinypic.com/2myoi92.jpg>.

Acesso dia 29 de junho de 2010.

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não agüento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

CAPÍTULO 1 - TECIDOS

Como é interessante a feitura dos tecidos, a partir do entrelaçamento de diversos fios em dois sentidos (trama – largura do tecido) e vertical (comprimento do tecido). O tecido possui cor, forma e textura.

Quando entrelaçamos os fios, formando tecidos, podemos observar que muitos deles vieram de outros novelos e até de outros tecidos e que não tiveram um início no mesmo novelo, mas que fizeram parte de outros entrelaçamentos, de outros novelos, e que já compuseram outros tecidos.

Aqui iremos entrelaçar quatro fios que são: política, cultura, identidade e currículo. Podemos até pensar que não é possível, pois os fios têm diferentes texturas, tamanhos, cores e formas. Apesar desses fios se apresentarem com cores, forma e textura diferentes, lindos tecidos renascerão desses entrelaçamentos. Ou nascerão? Ou não? Depende de quem os vê.

Outro novelo bastante importante que norteará nosso trabalho é a teoria de Michel de Certeau. Ela fará entrelaçamentos com outros diversos novelos.

NOVELO 1 – Michel de Certeau

Michel de Certeau é o teórico que escolho para construir esses tecidos. Contarei um pouco da sua história. Atuou principalmente nos estudos sobre relações de poder e resistência do homem ordinário, produtores e consumidores, comunicação e mídia. Sua contribuição, acima de tudo, esteve pautada na formação do sentido do receptor.

O autor teve grande atuação no campo dos Estudos Culturais. A ideia de "táticas", que traduziu a resistência contra as operações do poder instituído, a qual chamou de "estratégias". Através dessa teoria, ele nos trouxe uma bagagem para pensarmos sobre "a arte do fraco", a "arte do fazer" cotidiano.

Apesar de debates sobre comunicação e cultura estarem no foco dos estudos de Certeau, ainda assim não é alguém que possamos aprisionar em dois campos de saberes.

Ele foi muito além nos seus estudos, suscitando outros saberes e interesses, como por exemplo, na questão religiosa.

Foi jesuíta e historiador da religião, focando sua pesquisa nos místicos medievais católicos. Certeau era membro da *École Freudienne*, de Jacques Lacan a partir de 1964; também foi colaborador do governo francês em projetos de promoção do uso dos meios de comunicação, professor no Instituto Católico de Paris, titular da *École des Hautes Études en Sciences* e Professor da *University of California*, em *San Diego*. Enfim, sua história nos apresenta um autor de extrema grandeza para nosso estudo sobre cultura.

Certeau esteve aberto à surpresa, ao acaso, às questões do fazer cotidiano e como essa "arte de fazer" não é passiva, para nós a ideia de tática atua como uma prática antidisciplinar. A "tática" de Certeau imprime um lugar praticado e dispersa as operações de controle.

Sua teoria sobre "as táticas" teve muita crítica¹, pois houve vários questionamentos: há tanto poder assim nas táticas do fraco? Certeau nos apresenta "a tática" como um lugar que não é próprio. As táticas podem acontecer a todo o momento, em qualquer espaço, em qualquer tempo.

As estratégias para Certeau têm um espaço organizado, estável. Há um controle no tempo. Já as táticas minam um lugar de poder e não controla o tempo resistindo ao poder. Contudo, apesar das críticas Certeau não afirmou que o poder instituído impõe suas estratégias e os consumidores escapam sempre a seus efeitos. As contribuições certeunianas apontam para muitas direções, todavia, os conceitos de "estratégia" e "tática" nos incitam a voltar nosso olhar para nossos modos de vida. As artes de fazer cotidiana traz em si movimentos culturais, outras maneiras de olhar para as relações de poder.

¹ O maior crítico a Certeau foi John Frow (1991) que questionou as táticas certeunianas.

Queremos no novelo 2 apresentar um elemento importante para refletirmos sobre as "estratégias" e "táticas" certeunianas e como os estudos culturais trazem movimentos que modificam nosso olhar sobre o cotidiano escolar.

NOVELO 2 – Estudos Culturais

Iniciaremos retomando a origem dos Estudos Culturais que cresceram e se transformaram em um campo teórico metodológico. Os Estudos Culturais surgiram primeiramente como uma atividade interdisciplinar, com o estudo das culturas populares que se iniciou em 1960.

No entanto, no mundo todo houve formas particulares de compreensão desse campo de estudo. Originou-se na Inglaterra e se estendeu para o Canadá, Austrália, Estados Unidos e para a América Latina. O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, fundado por Hoggart e Willians, da Universidade de Birmingham, é considerado seu berço, onde as tensões teórico-metodológicas se acirravam, pois uma nova concepção de cultura assumia um lugar de destaque, no qual a cultura do povo era valorizada, contrariando os distanciamentos entre a academia e a cultura popular.

No Reino Unido, os Estudos Culturais tiveram maior influência teórica e foram mais engajados politicamente. Os debates se davam na questão da cultura e nas várias formas de poder e também abordaram as tensões entre cultura dominante e subculturas.

Nos Estados Unidos, o foco dos Estudos Culturais se diferenciava, buscando o estudo das mídias e formas de comunicação, de uma maneira mais apolítica.

Na América Latina também emergia um movimento para contestar a cultura americana, pois desde 1860 até meados desse século, a cultura era comumente concebida segundo a análise de Mathew Arnold, poeta e crítico cultural inglês. Para ele, a cultura é "o melhor que se tenha pensado e dito no mundo". (ARNOLD, citado por STOREY, 1997, p. 23). Ele se posiciona compreendendo a cultura como hierarquia e distinção. A cultura popular para Arnold era sinônima do caos social e político, ao contrário da cultura erudita considerada por ele como verdadeira.

Mais tarde, surge, através de Frank Raymond Leavis e seus seguidores, um olhar para cultura de massas como "declínio cultural". Ele defendeu que "a cultura sempre foi sustentada pelas minorias que mantiveram vivos "os padrões das mais refinadas existências." (COSTA, 2000, p. 16)

Leavis tinha um olhar de rejeição e repulsa e para ele era inadmissível a existência da cultura de massas, o que o levou a criar um projeto no qual o objetivo maior era contesta-la. A metodologia de seu projeto era criar espaços nas universidades e nas escolas para que, sob a direção de um grupo de intelectuais que atuariam como defensores da cultura literária negassem a cultura popular. Ele queria combater a cultura das massas a qualquer custo. Para Arnold e Leavis o que funcionava como verdade era a cultura erudita, essa era culta e a cultura popular seria dos excluídos, dos ignorantes, dos sem cultura.

De outro lado, Hoggart e Willians iniciaram um debate que tinha como objetivo era rejeitar a noção singular e dominante da cultura. Esses autores propuseram uma ruptura definitiva com o arnoldismo e o leavinismo, defendendo que não havia uma hierarquização de culturas. Para Willians, a cultura é

todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de "bom" gosto. É uma rede de representações – textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam – que molda cada aspecto da vida social. (WILLIANS apud FROW e MORRIS, 1997, p. 343)

Em sua gênese, os Estudos Culturais trouxeram novas possibilidades que não eram apresentadas na teoria crítica. Para Silva (2002, p. 134),

o que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Há muitas críticas aos Estudos Culturais quando alguns grupos ligados aos Estudos Marxistas não viam com bons olhos essa linha de pensamento, pois, para eles, esta maneira de não olhar para o todo, apenas para os fragmentos, como no caso de alguns grupos como: os negros, os indígenas, entre outros, impede-nos de visualizar o coletivo. As críticas são intensificadas quando os Estudos Culturais são vistos como um campo de estudo apolítico. A crença nas grandes estruturas e na luta de classes como única forma de transformação social é própria de grupos ligados ao marxismo, que combatiam as ideias dos pensadores ligados aos Estudos Culturais.

Em *Os Estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, Elias e Scotson (2000) fazem uma investigação numa pequena comunidade inglesa, observando seu dia a dia. A princípio, os autores almejam estudar a comunidade *Winston Parva* (nome fictício) colocando como foco as relações microssociais e o poder delas decorrentes e também as desigualdades sociais *verdadeiras*.

O grupo dos "estabelecidos", moradores na aldeia há mais tempo, se relacionam com os grupos que chegaram ou chegam mais tarde. Esses eram vistos pelos moradores do lugar como "outsiders". O grupo dos estabelecidos tinha a mesma condição financeira e social dos *outsiders*, porém esses mantinham uma relação de poder sobre os outros, utilizando a fofoca para desqualificá-los.

Há muitas definições para os Estudos Culturais, mas queremos aqui estabelecer nosso olhar através de Costa (2000, p. 13), pois para ela os Estudos Culturais são

saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para a outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano – eis uma descrição que parece provisoriamente adequada para me referir ao *ethos* contingente do que tem sido denominado Estudos Culturais, ou *Cultural Studies*, em sua versão contemporânea.

Para Certeau (1994), um grupo se caracteriza não pelo tipo de cultura que produz, mas pelo uso que faz desse objeto. O autor não demarca a cultura popular a serviço da

hierarquia social, pois acredita que a ela é plural. Ele visualiza a cultura dominante como os que detêm os meios de controle, produção e disseminação cultural.

Certeau (idem) pensou a cultura do dominado como daqueles que não podem empregar a sua cultura para torná-la visível na sociedade. Sendo assim, criou dois conceitos que são o de estratégia e tática, já citados anteriormente. A estratégia está ligada à cultura dominante, ou seja, os modelos, as normas sociais de comportamento e tática é a astúcia, o jogo do fraco para burlar as estratégias.

A cultura popular não significa a hierarquização das classes sociais, mas pelo próprio movimento na arte de fazer do cotidiano dentro de um ambiente social no qual a maioria é representada pelo homem ordinário. Para Certeau (1990, p. XXXVII),

a uma produção racionalizada, expansionista e centralizada, ruidosa e espetacular, corresponde uma outra produção, qualificada de "consumo": esta é astuciosa, ela é dispersa, mas se insinua por todos os lados, silenciosa e quase invisível, pois não se marca por produtos próprios, mas em modo de usar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Nesse trabalho, procuramos caminhar com Certeau e compreender a política, a identidade e o currículo a partir dos Estudos Culturais e das contribuições que esse autor produziu. Sua obra nos move para o estudo das culturas, no sentido circular, respeitando os saberes oriundos de múltiplos lugares. Assumimos com ele, a não hierarquização de saberes, considerando aqui a cultura como modo de vida.

Soltamos aqui os fios do novelo chamado Estudos Culturais que propiciaram um olhar bastante afinado de onde partiremos. O entrelaçamento deste (des) novelo está começando, não sabemos quando formaremos tecidos, apenas queremos amarrar os fios nesse momento.

Outro fio que trataremos no próximo novelo é o currículo. Lembrando a importância que esse novelo tem no estudo sobre o Caderno do Professor, uma vez que nosso foco de pesquisa é a reforma curricular que ocorreu em 2008 na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

NOVELO 3 - Currículo

Há algum tempo o currículo é o foco das reformas educativas, que frequentemente se preocupam com o que ensinar e o que aprender nas escolas. O currículo tem assumido papel central no palco de lutas e conflitos existentes na formação dos sujeitos, praticantes do espaço escolar.

Não podemos negar que o cotidiano escolar traz desafios e surpresas e que o currículo prescrito é também uma estratégia para atender a muitos interesses vindos de vários espaços/tempos.

A etimologia da palavra currículo (*scurrere*) nos inspira a lembrar de uma pista de corrida. Segundo Goodson (1995, p. 7), "o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida".

As primeiras teorizações sobre currículo aconteceram no início do século XX. Na década de 60, vários trabalhos científicos denunciaram o modo de vida capitalista e o papel das instituições na sociedade, especialmente na escola, e, tendo como foco o currículo. Em trabalhos como os de Althusser (1985), Bourdieu e Passeron (1976), a escola passa a ser vista como aparelho reprodutor do Estado e reprodutora social. Ademais, nos anos 70, as produções teóricas incluem noções de luta de classes, conflitos, resistência. Segundo Silva (2003) os principais pensadores desse período foram Giroux, Apple e Freire.

Para Silva (2003), nesse momento, os estudiosos do campo do currículo estavam imersos na teoria crítica, e as reflexões que aconteciam em torno do currículo eram sobre saber, ideologia e poder. Na década de 90, com o advento da política neoliberal surgem novas concepções para o currículo, como por exemplo, o neopragmatismo, juntamente com o discurso sobre competências em nosso país.

As teorias estrangeiras chegaram ao Brasil na década de 20 e 30. Tivemos duas tendências: a primeira até 1987 e a segunda de 1987 até os dias atuais. Até 1987 tivemos a americanização do currículo e depois disso houve uma forte tendência em tornar os estudos de currículo mais autônomos. Para Silva (2003) houve ainda a influência

estrangeira. Porém, uma produção brasileira começa a tomar corpo na teorização curricular no nosso país com Paulo Freire.

Não podemos negar que as políticas educativas são marcadas pela presença de órgãos multilaterais como a presença do Banco Mundial fornecendo diretrizes para as políticas curriculares desde o período do regime militar (1964-1985) no Brasil até os dias de hoje.

O Banco Mundial, nos últimos anos, se transformou no organismo de maior influência nas políticas educativas. Segundo Torres (2000, p. 126),

o BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, em países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macro políticas até a sala de aula.

Esses pacotes atendem principalmente as demandas econômicas mundiais. Como exemplo, na ditadura militar presenciamos a entrada de financiamentos na área educacional iniciando um novo momento na Educação brasileira. O currículo historicamente serviu de controle para as reformas educacionais e o BM se apropriou desse instrumento para aplicar as medidas necessárias para as reformas. A seguir recorreremos à História para entender um pouco mais do funcionamento de algumas reformas curriculares no decorrer do tempo.

NOVELO 3.1 – CONTANDO NOSSA HISTÓRIA.

Tendo como base *História da Educação Brasileira* (GHIRALDELLI, 2006), nas próximas linhas focaremos o olhar no período de ditadura militar e recontar essa história.

Desde a época da ditadura militar no Brasil, o currículo escolar tem assumido o papel de ferramenta para atender a interesses econômicos, políticos e sociais. Voltando ao passado, lembramos que a ditadura militar durou 21 anos no Brasil, de março de 1964

com o golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango) e teve seu final com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985.

O presidente João Goulart e Leonel Brizola eram líderes petebistas e defendiam a bandeira do trabalhismo, ou seja, o populismo de esquerda. Com a implantação da "República Sindicalista" no Brasil, Jango e Brizola foram acusados de articular o comunismo no país.

Em 1960, a economia brasileira padecia pela alta na inflação que havia disparado. Jango estava à frente de mobilizações, protestos e passeatas feitas pelo povo. A "Reforma de Base," assim chamada, era a defesa dos trabalhadores. Os conservadores romperam com os movimentos das camadas populares. O Brasil teve uma experiência democrática que aconteceu desde 1946. Todavia, após o golpe militar essa experiência acabou.

O golpe militar contou com o apoio civil, principalmente de partidos políticos como a UDN (União Democrática Nacional), que mais tarde sofreu a cassação de seus direitos políticos pelo grupo militar mais conservador. Apesar de a UDN apoiar o regime militar, mesmo assim foi traída por ele.

Após o golpe, o Brasil passa a ser governado por uma *tecnoburocracia*. As elites brasileiras sentiram-se confortáveis no governo militar porque esse atendia a seus interesses. Na política educacional, adotou reformas no ensino universitário (Lei 5.540/68) e ensino básico (Lei 5.692/71). Entre as décadas de 64 e 68 foram formados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development*, os famosos acordos MEC-USAID. Técnicos norte-americanos influenciaram e comprometeram a política educacional brasileira.

Houve uma movimentação para atrelar as diretrizes da educação escolar ao mercado de trabalho. Os estudantes da década de 60 sofreram o corte de seus ideais políticos, pois o então ministro Roberto Campos não queria os jovens com tempo ocioso, ele acreditava que quanto mais tempo livre, mais se envolviam em atividades políticas que, segundo ele, desorganizavam o país.

Para Campos, o ensino médio deveria atender a toda população e o ensino superior seria destinado a poucos, as chamadas elites. O ensino secundário deveria obter um caráter menos humanista e mais prático. Caiu por terra o que os escolanovistas buscavam até então em transformar a escola em um ambiente direcionado para a vida, no sentido mais amplo da palavra vida. Iniciava-se aí a profissionalização da escola.

As diretrizes legislativas estavam presentes nas Leis 5.692/71 e 5.540/68. Apesar de a ditadura militar ter passado por três etapas, de 1964 a 1969, de 1970 a 1974, de 1975 a 1985, as reformas educacionais foram elaboradas durante o primeiro período.

A Lei n. 5.692/71, elaborada em 1970 por um grupo de pessoas sob o comando do ministro da Educação coronel Jarbas Passarinho, incorporou os objetivos gerais sobre o ensino da lei anterior n. 4.024/61², mas deixando de lado os princípios gerais da democracia vividas até 1950, inserindo os princípios da ditadura militar. (SAVIANI, 2003)

A Lei n. 5.692/71 trouxe a racionalização do trabalho escolar, unificou o ensino primário e ginásial no ensino do primeiro grau. Atendeu os jovens de 7 a 14 anos e ampliou a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. "O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos." (SAVIANI, 2003)

O Conselho Federal de Educação (CFE) ficou com a incumbência da fixação das matérias do núcleo comum do 1º grau e a parte diversificada conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais. No núcleo comum desapareceu a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais e colocou no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

O segundo grau tornou-se profissionalizante. Para Ghiraldelli (2006, p. 125),

o CFE, através do parecer 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos

² A Lei 4.024 de 20.12.61 foi a primeira lei promulgada como LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

profissionalizantes. Mais tarde as habilitações subiram para 158. Em certos casos o CFE chegou a prever várias habilitações para um mesmo setor de atividades.

Houve, contudo, uma descaracterização do segundo grau, pois não ofereceram recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino em profissionalizante. As escolas particulares continuaram a oferecer o ensino preparatório para o vestibular, ignorando a lei.

O fracasso no projeto educacional anterior faz com que o general João Figueiredo rompa com o ensino profissionalizante. O currículo, principalmente do Ensino Médio, atendia aos interesses do mercado de trabalho formando jovens com base nos princípios do taylorismo. O governo militar disseminou a ideia de racionalidade, eficiência e produtividade das empresas para a escola; a partir daí, o ensino deixa de ser humanista para assumir o caráter do ensino prático.

Todavia, o governo militar rompeu o ensino para a formação humana e cidadã no sentido nobre da palavra, trazendo a fragmentação do ensino, a ruptura com a democracia dando espaço ao autoritarismo e a manutenção do sistema capitalista com suas nuances perversas.

A situação educacional após as reformas feitas na época da ditadura militar trouxe um crescente descontentamento. Os educadores se organizaram criticamente a partir de meados de 70 e os movimentos sociais só cresceram adentrando os anos 80.

Os educadores desejavam uma educação de qualidade nas escolas públicas. E havia uma preocupação maior que era o significado dos aspectos sociais e políticos da educação.

Em 1985, a ditadura militar se despede do cenário político brasileiro e entre os anos de 1985 a 2002, tivemos quatro presidentes: José Sarney, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. José Sarney era vice de Tancredo Neves que veio a falecer e não cumpriu o mandato. Sarney governou durante cinco anos. Fernando Collor de Melo sofreu um impedimento para continuar seu governo por motivos de

corrupção, ficando no governo por apenas dois anos. Ele foi substituído por Itamar Franco que terminou seu mandato. Fernando Henrique ficou dois mandatos no governo.

Fernando Collor e Fernando Henrique tornaram-se presidentes por eleição direta, enquanto que Tancredo Neves e José Sarney foram eleitos pelo Colégio Eleitoral³. A era das forças políticas democráticas tem garantido ao povo maior liberdade social e política, porém não econômica, pois o Brasil continua sendo um país de muita desigualdade social.

Com a democratização no país, houve a necessidade de se criar uma Assembléia Nacional Constituinte, um novo parlamento para transformar a Constituição já existente e imposta ao país pelo governo militar, repensando outras ações para atuar em um Brasil democrático.

A própria Constituição pediu uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) para a Educação Nacional que, em relação à anterior 5.672/71, vem com a intenção de minimizar as ações do estado, ou seja, desobrigando o estado aos custos da manutenção do ensino público, concedendo parcerias com empresas, descentralizando poderes.

Do ponto de vista histórico, a semelhança de interesses no currículo no período do governo militar e o momento político atual parece ser de muita aproximação. A Lei n. 9.394/96 da LDB (Lei das Diretrizes e Bases) apresenta um novo momento político muito influenciado pela nova ordem econômica, mas traz ranços da anterior. A seguir procuraremos tratar alguns aspectos dessa lei e algumas mudanças em relação à anterior.

³ Colégio Eleitoral era utilizado pela ditadura militar para repor seus presidentes. As eleições eram indiretas. Os membros do Colégio Eleitoral eram membros do Congresso Nacional. Isso funcionou durante anos até que houve um acordo entre PMDB e o novo PFL que garantiu a vitória da chapa do Tancredo-Sarney.

NOVELO 3.2 – O cenário contemporâneo

Em *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas* (2003), Saviani traz a história de um momento político educacional, a nosso ver, bastante importante. Por isso caminharemos com ele para entender as reformas feitas na lei a partir da 9.394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 nasce a partir de um novo paradigma na Educação nacional. Houve mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas no cenário mundial. Um novo momento econômico surge: o neoliberalismo. Ele trouxe uma forte característica: a flexibilidade. Mas ela também esconde momentos de autoritarismo. Atende as demandas da ordem econômica como na lei n. 5.692/71.

A lei n. 9.394/96 trouxe o princípio de avaliação como foco central para organizar a educação nacional em todos os níveis de ensino. A lei prevê a necessidade de separar os alunos com maior atraso. Surge também o aperfeiçoamento profissional continuado e a avaliação por desempenho. O art. 62 vem com a novidade de colocar a obrigatoriedade de os docentes da educação básica de cursarem o ensino superior.

A nova Lei da LDB nasce em um cenário econômico novo. O texto oficial é bastante sedutor. Ela alimentou o interesse de empresários da Educação, como por exemplo: João Carlos Di Genio, proprietário de uma rede de Cursos e Colégios "Objetivo" e da "Universidade Paulista" (UNIP) que fez um pedido para que a exigência de que as escolas de nível superior para se constituírem universidades deveriam ter um terço do corpo docente como mestres e doutores. Di Genio argumentou que essa proposta era irrealista para universidades particulares e conseguiu do senador Antonio Carlos Magalhães (PFL-BA) a subscrição de sua proposta substituindo a exigência dos títulos de mestre ou doutor por curso de especialização.

O capítulo da lei que fala sobre os profissionais da educação (Arts. 61 ss) apresenta a associação entre teorias e práticas, a valorização de experiências anteriores, prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. A experiência docente se mostra como base para o exercício profissional.

Não tínhamos a intenção aqui de nos aprofundar na LDB (Lei das Diretrizes e Bases), mas apresentar como as políticas educacionais geradas em vários governos produzem efeitos para seu momento político, sócio-econômico, cultural, e apresenta elementos que atendem a formação do jovem trabalhador em diferentes momentos históricos.

Como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases de n. 9.394/96, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N's). A discussão do documento aconteceu em âmbito nacional nos anos 1995 e 1996. O debate sobre o documento foi realizado por docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de Educação, instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. A discussão se estendeu ainda em encontros regionais organizados por diretorias do MEC nos estados da Federação. Somente chegou às escolas em 1999.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais traziam subsídios para a elaboração e reelaboração do currículo, com inspirações no sistema educacional espanhol vigente, adaptado para a realidade brasileira. A ideia era o que se quer ensinar, como se quer ensinar, para quem se quer ensinar. Nesse sentido, os PCN's defendem uma certa padronização dos conteúdos no sistema educacional brasileiro, o que se articula com o texto do artigo 26 da LDB.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) produziram efeitos na prática docente de todo o país, apesar de o documento ter chegado às escolas sem orientações aos professores. Havia a necessidade, naquele momento político e econômico, da consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pois, apesar da forte abertura e flexibilidade, a implantação de uma base comum nacional se tornava prioritária.

Essa reforma curricular foi a base para a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo implantada em 2008. Alguns mentores dos PCN's no Brasil ocuparam cargos políticos na área da Educação no governo do estado de São Paulo: como, por exemplo,

Maria Inês Fini e Paulo Renato que fizeram parte de sua elaboração no governo Fernando Henrique Cardoso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contribuíram para que o Brasil tivesse uma base nacional comum, uma vez que até então o ensino no país era considerado uma espécie de *torre de babel* em relação aos conteúdos, no entanto, é possível ainda perceber disputas, conflitos e jogos de poder presentes também nessa reforma curricular.

Entendemos que compreender conceitos de currículo é fundamental para essa pesquisa, por isso, preferimos aqui assumir o currículo como um processo formativo ético. E isso nos incita a refletir sobre as relações presentes entre currículo e identidades docentes e discentes, expressas nos documentos oficiais colocadas em contato com o currículo que acontece no cotidiano escolar. Por isso, no **NOVELO 4** procuraremos apresentar o contexto da globalização e a construção de identidades docentes frente a novas demandas econômicas e culturais.

NOVELO 4 – IDENTIDADES DOCENTES

Hoje a informação é um dos elementos fundamentais para a produção de conhecimento em nosso mundo, afinal de contas, vivemos na era da informação e estamos inseridos no mundo tecnológico marcados pelas redes globais de comunicação. A identidade docente é um tema caro no mundo atual, é necessário um perfil de professor que sirva e que se molde às novas demandas políticas, sociais e econômicas. Não esqueceremos que o professor é uma pessoa e como tal traz experiências pessoais e profissionais (Adam Abraham apud ROSA, 2004). Para Marcelo (2009, p. 110),

o valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

Para o autor, os profissionais da Educação precisam estar em constante movimento para aperfeiçoar a sua formação e a sua aprendizagem. Isso revela outros jeitos de ser professor, ou em outras palavras, forjam-se novas identidades docentes. Por isso, temos urgência em discutir tal tema. Através dele podemos nos enxergar no processo educativo, ou ainda entender de forma mais clara nosso papel enquanto educadores. Que professor é esperado no mundo contemporâneo? Que habilidades e competências são necessárias? Traremos alguns elementos que forneçam indícios do contexto que esses docentes estão inseridos. Falaremos da globalização, para visualizarmos com lentes mais limpas de que lugar estamos partindo.

Podemos fazer um paralelo com a época da ditadura militar. A identidade docente desejada era de professores silenciosos, que não se envolvessem em assuntos políticos, que somente ensinassem o que era prescrito pelo chamado currículo oficial. Lembrando da disciplina OSPB (Organização Social e Política do Brasil), a pergunta que fazemos é: como deveria ser a identidade do professor de OSPB? A disciplina trazia discursivamente a possibilidade da submissão e da alienação na escola do governo militar. Então, o professor deveria ser discreto, acrítico e, principalmente, obediente.

O modo de vida das pessoas, ou seja, sua cultura, naquela época era regido pelos ideais da ditadura militar. Então, a formação do jovem brasileiro era construída nos moldes militares.

Com o advento da globalização entendemos que houve grandes mudanças que se deram na política, na cultura, na economia na modernidade tardia. Bauman no livro *Globalização: As consequências humanas* (1999) nos apresenta a globalização como um processo irremediável e irreversível. Ele fala das tensões existentes em um contexto pós-moderno, englobando a questão do tempo, do espaço, do local, do global.

Quando as grandes corporações estão em movimento reina a lei do mercado e, segundo o autor, há uma *nova ordem mundial*. Bauman se aproxima de Certeau quando apresenta o mundo atual como uma nova geografia posta e imposta a todos nós consumidores dos produtos globais.

No entanto, a problemática que envolve a globalização é de extrema complexidade. Houve uma padronização dos espaços geográficos e homogeneização, a construção de um espaço de reprodução, regido por princípios de uniformidade.

Há, contudo, uma rejeição da história a que os homens são obrigados a negar por um mecanismo que ritma o cotidiano das pessoas. Nesse novo cenário, o Estado sofre mudanças e essas trazem o apagamento do Estado-Nação, com sua consequente perda de autonomia do Estado. Segundo Bauman, isso se transforma em uma desordem mundial.

Nessa ideia, a globalização é vista por Bauman como desordem na economia, pois não existe comando por seu "caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais" (BAUMAN, 1999, p. 67). A economia global está inserida em uma encruzilhada, a nova estrutura econômica levou o mundo em desenvolvimento ao empobrecimento.

A globalização econômica e cultural imbrica-se, pois uma está intimamente ligada à outra, engendrando processos de homogeneização de atitudes e modos de vida. (MOREIRA e MACEDO, 2002).

Para Santos e Lopes (1997, p. 30 e 31)

...no plano cultural, a globalização da cultura, viabilizada pelo desenvolvimento espantoso dos diferentes meios de comunicação, ao mesmo tempo em que cria identidades tão importantes para o consumo, ameaça a afirmação cultural de diferentes segmentos sociais(...)

Da mesma forma a globalização da cultura é uma estratégia importante, no plano econômico, uma vez que cria condições para a produção de mercadorias compatíveis com interesses e gostos de consumidores do planeta.

Não há como negar a intensa participação dos meios de comunicação na construção de identidades culturais. A mundialização da economia trouxe estilos de vida próprios para sermos inclusivos no mundo contemporâneo.

O discurso empregado inclui a diferença, bandeira levantada pelos movimentos sociais. Porém, o mercado tomou-os como instrumento para abrir novos mercados consumidores, o que indica mais uma vez estratégias cereteunianas se apresentando. Os novos desafios impostos pelo mercado para ganhar outras classes sociais alimentam o consumo e nos faz pensar nos antecedentes históricos, nos nexos entre ontem e hoje. O que outrora era exclusão, hoje é alimento para o capitalismo. O caso da população negra nos serve de exemplo pois hoje a herança cultural escravista parece estar sendo atualizada e metamorfoseada nas sedutoras formas de consumo. Há um mercado de consumo específico para negros, o que nos coloca em uma força motriz e nos apresenta a forma como a globalização lida com as diferenças. O mercado consumidor deseja os excluídos, no sentido das oportunidades que são aduzidas no *mundo dos brancos*. O capitalismo superou o escravismo, somente em um quesito, mas vamos convir que o princípio de exclusão estrutural ainda está instalada. O negro ainda é segregado em vários setores da sociedade.

As bandeiras levantadas pelos negros, pelos índios, pelas mulheres tiveram um grande impacto na sociedade, porém esses discursos que defendiam esses povos e nos fazem lembrar das táticas cereteunianas, como no caso dos negros. A supremacia branca durou cinco séculos e quando esses movimentos sociais começaram a ganhar força emergiu a astúcia do fraco para driblar a maioria branca. Entretanto, o discurso global engole muitas vezes as culturas locais, tornando as resistências em movimentos agonísticos.

O Caderno do Professor nos incita a olhar para movimentos que são apresentados semelhantes ao citado acima. É um manual para professores que mostra processos identitários circulando nesse texto oficial, tal processo acontece como uma prática identitária, tanto na maneira de ser e fazer do professor como mobiliza a cultura escolar.

a identidade cultural é, então, o conjunto das características pelas quais os grupos se definem como grupos. Compreende, assim, aquilo que eles são, demarcando, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são, aquilo que os torna distintos de outros grupos. Identidade, portanto, refere-se tanto a um pertencimento compartilhado como à diferença. Identidade e

diferença são, em síntese, processos inseparáveis. Cabe acrescentar que a identidade não existe naturalmente: é construída pelo próprio grupo e pelos demais grupos. Nada "naturalmente" comum liga os diversos indivíduos de um grupo, ainda que certas condições "sociais" façam com que os grupos se vejam como apresentando determinadas características em comum: sexo, 'raça', orientação sexual, nação (SILVA, 2000, p. 32).

O processo de globalização trouxe novas possibilidades aos cidadãos. É inegável que esse sujeito tenha a necessidade de atender as características que esse sistema impõe. Os processos da globalização nos coloca diante de um sujeito sedento por pertencer a um grupo extremamente individualista, fluído, "líquido" como diria Bauman (2001), dono de suas ações. No entanto, esse sujeito passa a ser responsável pelos seus fracassos, sucessos, assumindo a solidão de sua existência. É primordial a rapidez nas suas ações, na solução dos problemas, na centralização da sua vida e seu trabalho no consumo. Em síntese o sujeito contemporâneo em sua solidão sem a solidez das referências torna-se um sujeito em constante transformação., Nosso desafio enquanto educadores é pensar em como a escola tem participado do processo de formação do sujeito plural.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que foi realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, marca um momento importante de preocupação com as dinâmicas contemporâneas globais. Nesse evento, um dos discursos mais presentes foi aquele que focaliza a necessidade de se construir o perfil do sujeito do século XXI. Noronha elenca os objetivos principais desse encontro:

Ao dar relevância ao atendimento das "necessidades básicas de aprendizagem", difunde a concepção de que os indivíduos dos países pobres se tornarão mais criativos, competitivos, promovendo, dessa maneira, suas próprias iniciativas com recursos materiais e humanos, a chamada "equidade social". Esse conceito passou a fazer parte do léxico da maioria dos documentos sobre política educacional do Brasil. (NORONHA, 2002, p. 72)

Esses discursos atravessam o cotidiano escolar criando expectativas a escola continua moldando o educando e o professor às exigências do mundo globalizado. A mídia com sua alta abrangência propaga as identidades sugeridas nessa nova lógica de mercado. A Educação é assim um meio gerando dinâmicas para que o mercado entre em

funcionamento. Novos paradigmas no campo educacional que possam abarcar elementos que garantam a realização dos objetivos propostos pelos modelos sociais emergentes.

A relevância dessa discussão se amplia quando falamos em identidade docente. Para Hall (2006, p. 38), na pós-modernidade,

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo nato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em "processo", sempre "sendo formada".

A identidade, em especial, a docente não é fixa. Faz parte de um processo em construção constante que é vivida, experienciada. Para Beijaard, Meiyer, Verloop (2004, p. 20)

é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta "quem sou eu neste momento?" A identidade profissional não é estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

A globalização fez do professor um sujeito que deve transpor fronteiras em busca de novos caminhos. Mais do que uma ruptura ou perda em suas raízes, necessita adquirir algumas competências e habilidades para sobreviver a mundialização dos conhecimentos, do meu ponto de vista se distancia de suas experiências para focar nos materiais didáticos prescritos.

Esta pesquisa pretende discutir como alguns professores têm consumido os discursos que circulam nessa nova Proposta. Contudo, faz-se indicar o contexto, ou seja, discorrer sobre os acontecimentos na década de 90.

A partir de 1980, o capitalismo assume uma nova configuração, mais sutil, deixando de forma subliminar sua face agressiva. Bauman (2001) nos apresenta essa face agressiva da nova ordem econômica mundial que alimenta a falácia de que o indivíduo é o centro da sua vida, ou seja responsável pela sua sobrevivência. Sendo assim, a escola e o professor são antídotos que alimentam também essa nova ordem econômica, para que *as estratégias* sejam consumidas. Não há como negar que as políticas constroem processos identitários docentes e esses são abrangentes e eficazes, e colocam os docentes frente a conflitos culturais, sociais e econômicos.

Elucidamos que o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente é bastante complexo. Sendo assim, procuramos de alguma maneira expor alguns elementos que giram em torno desse tema, colocando cada fio em contato com outros, fazendo um entrelaçamento, uma mistura de novelos.

TECIDOS

Após o entrelaçamento dos fios apresentamos alguns tecidos. As reformas educativas datam de muito tempo e foram realizadas em vários países do ocidente. Como já citamos anteriormente, o currículo é um instrumento poderoso dessas reformas; pois, através dele, processos de subjetivação são engendrados. No contexto histórico do período pós-anos 90, devido aos movimentos sociais deflagrados principalmente por conta dos processos de globalização, vimos que novas identidades foram surgindo.

Não podemos mais ficar centrados apenas na luta de classes e nos macro discursos, mas entender que há outros caminhos que nos permitem andar para novas/velhas direções. Luta de classes, ideologia, saber, poder são palavras de fortes significados e que esperamos não tirar de nossos currículos. Não podemos nos esquecer também que existe uma luta cultural. Para Macedo e Moreira (2002, p. 13)

a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual o indivíduo e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar identidades é participar com outros, de determinadas dinâmicas da vida social – nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local. Dada a crescente complexidade dessas dinâmicas sociais, nas quais se produzem, se reafirmam e se contestam identidades, não surpreende que a identidade se venha impondo como categoria de relevância para a compreensão dos fatos sociais contemporâneos.

Os discursos sobre identidades não são de hoje. Há algum tempo, nos primórdios da modernidade, a identidade era assumida com um significado: a subjetividade. Hoje, as identidades assumem outros lugares e espaços, múltiplos lugares e espaços. A contemporaneidade trouxe a descentralização, a não essencialização das identidades. A identidade docente não foge a todas essas mudanças. Há ações em direção da construção de identidades políticas docentes e é sobre ela que queremos discutir a seguir.

TECIDO 1

Que imagem docente vem sendo construída nas últimas décadas? Que professor é desejado, esperado no mundo contemporâneo? São questões que devemos refletir e, criticamente, trazer possibilidades de respostas.

Há uma política de representação da imagem docente. Há discursos que disseminam verdades e são veiculados pela mídia; escrita e televisiva, nos materiais destinados aos professores. Tais discursos produzem efeitos que passam algumas vezes a constituir identidade docente. Essa é construída no ambiente escolar e fora dele. Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 47) mostram que

...professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes "regimes de eu" e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo.

Lembrando Certeau (1994) podemos dizer que o consumo de identidades desejadas pela política recente sofre alterações ao entrar em contato com as experiências individuais, coletivas, nas subjetividades e nas crenças do sujeito professor, trazendo muitas vezes "táticas de resistência".

A minha investigação foca o Caderno do Professor e as narrativas dos professores praticantes do cotidiano no Ensino Médio de três escolas públicas da rede paulista. As histórias contadas pelos docentes também são romances que se entrelaçam no modo de viver o dia-a-dia na escola. Ouvir essas histórias trouxe-me também a resignificação das minhas próprias experiências. Viver esse momento foi construir tecidos, aliás, essas narrativas proporcionaram a possibilidade de refletir sobre novos começos, novos meios, velhos começos, velhos meios e novos/velhos fins.



Pierre Joseph Redoutè

Disponível no site: <http://www.greatmodernpictures.com/redoute11q.jpg>.

Acesso dia 29 de junho de 2010.

Não era mais a denúncia das palavras que me importava mas a parte selvagem delas, os seus refolhos, as suas entraduras. Foi então que comecei a lecionar andorinhas.

Manoel de Barros

CAPÍTULO 2 - CONTANDO HISTÓRIAS: A NARRATIVA COMO PRINCÍPIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Começo com a tentativa de evidenciar um modo de compreensão sobre as ciências humanas que não é o único, mas que é possível. Para isso trago Barthes como apoio do meu percurso nessa dissertação.

Hoje se discute muito acerca dos poucos rastros e lastros que a escrita "científica" deixa. O que dificulta conhecermos as implicações, os fios que a teceram e às descobertas científicas; as dúvidas, os impasses que surgiram, os erros, as vitórias alcançadas. São métodos "assépticos e tristes", neutros e neutralizantes, como consequência, que compõem uma memória quase esquecida a que vem registrada e dada a conhecer. São textos que se percorre por obrigação, sem fruição, e que logo depois esquecemos. Textos que não provocam, não nos fazem suspender a cabeça da leitura. (BARTHES, 2003).

A respeito da leitura que Barthes faz sobre a escrita científica, tenho algumas considerações a fazer. Essa traz em si a separação do pesquisador em relação à pesquisa. Os textos são amalgamados por uma bolha protetora que não faz penetrar o sentimento, a emoção, os conflitos, que o pesquisador tem em relação a sua pesquisa, como se essa nascesse pronta e acabada.

O texto científico ao ser lido de fato, segundo Barthes "não provoca", não nos faz caminhar por outras direções, olhar para outras possibilidades. É um texto fechado, não permite outras interpretações.

Em Ciências Humanas, os métodos experimentais incomodam, pois lidamos com seres humanos. Não é possível medir incertezas, medos, sofrimentos, alegrias, enfim, aquilo que não é quantificável, não pode se transformar em tabelas e gráficos.

Pensar em formas outras de escrita nos possibilita entrar em outros espaços/tempos e nos envolver com a pesquisa, a ponto de o leitor participar, construir significados, misturar sua experiência à do outro, produzir conhecimento.

Trabalhamos aqui com subjetividades e não é possível transformá-las em dados absolutos, principalmente quando falamos da experiência dos professores que são

peessoas, como dizia Nóvoa, citando Adam Abraham, no livro *Profissão Professor* (2003) "O Professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor". Não podemos separar a pessoa do professor, como em uma pesquisa não podemos separar a pessoa do pesquisador.

A escolha da pesquisa em si, já parte de experiências, pois aquilo que vivemos durante a feitura de um trabalho acadêmico é marcado por contradições, lutas, alegrias, conquistas, enfim, é preciso apresentar vida e explicitar em nossos trabalhos os lastros e rastros do que passou. Isso chama-se experiência.

Para Larrosa (2002, p. 21) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece".

Somos marcados pela nossa experiência que é construída no cotidiano, no nosso caso, no cotidiano escolar. A narrativa aqui é nossa escolha teórico-metodológica, uma vez que acreditamos que, como bem salientou Galzerani (2002, p. 62),

no meio acadêmico, na maioria das vezes, estruturamos nosso trabalho de uma maneira muito rígida e pronta, que não dá margem a movimentos outros de leitura. O uso da linguagem mais padronizada passou a ser uma das formas de expressão, sendo que o aparecimento da imprensa facilitou esse tipo de comunicação.

Em Ciências Sociais necessitamos de outro tipo de comunicação. Uma forma padronizada de comunicação pode não possibilitar, como diz Galzerani, "movimentos outros de leitura". O texto cheio de explicações, não tem movimento, é estático. O leitor não passeia por outros lugares, não visualiza outros caminhos, enfim, não consegue viajar.

Fiz a opção por trabalhar com as narrativas nessa pesquisa, por acreditar que é possível fazer outras leituras a partir das experiências narradas pelos docentes, considerar as subjetividades. A narrativa passa a ser um caminho que não aprisiona, não rotula e não limita. Não pretendo aqui dar soluções macro para a educação, apenas ouvir o que os docentes têm a dizer sobre suas experiências pedagógicas.

Para Benjamin (1994), a narrativa alimenta o sujeito da experiência. O presente é o encontro do passado com o futuro. Quando voltamos ao passado, lembramos e criamos significados outros para aquilo que foi, mas ao trazermos de volta, criamos outros tempos e outros espaços e outras visões de mundo.

Ao narrar uma história, o ouvinte adensa outras histórias, criando outros significados, a narrativa se faz como

uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Em *O Narrador*, Benjamin (1994) nos apresenta o desaparecimento do narrador na história da civilização. O autor menciona sobre a importância da narrativa e também levanta alguns temas bastante relevantes sobre sabedoria, informação e experiência. Através de Leskov, Benjamin apresenta a figura do narrador, "vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples do narrador se destacam nele" (idem, p.197). Para ele, o escritor Nikolai Leskov tem a arte de narrar histórias. Ainda o autor alerta que os narradores estão em extinção.

Benjamin fala sobre os combatentes que voltaram da guerra, mudos, ou seja, mais pobres de experiências comunicáveis. Ele nos apresenta dois tipos de narradores: o que vem de longe na figura do marinheiro comerciante e o que vive sem sair de seu país e conhece a tradição na figura do camponês sedentário.

a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o 'produto exclusivo da voz. A verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito). A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, que transparece nas palavras de Valéry, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. (BENJAMIN, 1994, P. 221)

Ainda nessa obra, Benjamin (p. 198) nos fala que "a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorre todos os narradores". As histórias que nossos

narradores contaram estão carregadas de experiências. Me possibilitou sentir a narrativa como produtora de conhecimento, traz marcas que permanece com o tempo, fica...

No texto *O Narrador*, Benjamin fala sobre a informação e o romance. Para ele, tanto a informação quanto o romance culminarão na morte da narrativa. A informação só tem valor no momento em que é novidade. Ela só vive o agora, entrega-se inteiramente a ele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças, exercita movimentos no tempo e não se perde.

O autor diz que o romance apresenta o indivíduo isolado, que não recebe conselhos e nem sabe dá-los. Benjamin acredita que a informação é ainda mais incômoda, pois provoca uma crise no próprio romance. Ela só tem valor no momento em que é nova e difere da narrativa.

A narrativa como princípio metodológico cada vez mais está em evidência nas pesquisas sobre Educação porque caracteriza e apresenta histórias de vida.

Ao entrevistar os professores, senti o movimento das palavras que aos poucos iam se transformando em experiência narrada. Foi bastante significativo o contato com os meus companheiros, pois a cada história contada, ressignificava minha própria experiência.

...o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que se sabe ouvir (dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue da sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Em *Infância em Berlim por volta de 1900* (1994), Benjamin discorre a infância de um menino judeu. O mais relevante nesse texto é que ao lê-lo há um encontro com a nossa infância, mergulhamos em tempos e espaços diferentes. O que se torna relevante nesse texto é a forma de escrita do autor e o porquê assim o faz. O autor rompe com as

regras escritas e a linguagem-informação da modernidade. Sendo assim, a leitura se torna prazerosa. Outros encontros se estabelecem com situações do nosso cotidiano infantil, experiências de criança emergem, enfim a criança que há em nós renasce.

A escrita dessa obra é monadológica. Ao escolher escrever através de mônadas, ele traz, através da miniatura, a totalidade das ideias. Ao lê-la, ele nos convida a olhar para o particular, mas tal leitura nos permite vislumbrar o todo. Olhar para as pistas de tal estilo de escrita nos permite caminhar pelo processo histórico, enxergando um modo de vida de uma criança burguesa alemã.

Tal imagem que Benjamin nos apresenta nessa obra traz a intensidade e a vibração de relâmpago soltas em seus escritos e em sua fala através da memória do passado, imagens de presente e futuro. As mônadas trazidas por Benjamin nos possibilitam fazer inúmeras leituras de um mesmo ponto, pois ao lê-las somos livres.

Ao apresentar as histórias narradas faço a opção por trabalhar com mônadas.

(...) pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. (BENJAMIN, 1994, p. 231).

Quando nos sentimos impactados com o movimento/paralisação e paralisação/movimento das nossas ideias, surgem as mônadas. Elas nasceram de Leibnitz, filósofo, cientista, matemático, diplomata e bibliotecário alemão do século XVII que nos ensinou sobre a matéria singular. O seu estudo sobre monadologia descreve o que poderia ser a mais simples substância constituinte de todo o ser no universo.

Segundo Rosa, Almeida Jr, Correia e Ramos, as mônadas são:

partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos. (2011, p. 9)

E ainda,

as mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais. (Ibidem, p.9).

Para Galzerani (2005, p. 62),

no que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas "mônadas" ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibnitz. Tais centelhas de sentido (...) podem ter a força de um relâmpago.

Pensar no relâmpago e o que ele provoca traz o entendimento de como as mônadas marcam cada "centelha de sentido". Para cada leitor produz um significado entrelaçado às suas experiências; porém o conjunto de fragmentos de um texto chamado mônada produz conhecimento do coletivo. Elas são como o entrelaçamento de fios que, depois de unidos, formam tecidos. Consideramos mônadas as histórias contadas por nossos narradores e a seguir os apresentamos.

APRESENTAÇÃO DOS NARRADORES

A seguir, apresentarei meus companheiros – professores narradores, sujeitos da experiência - e o conjunto de mônadas extraídos a partir das histórias contadas por eles.

Escolhi doze professores, dois de uma escola e sete de outra na mesma cidade e três de uma escola em outra cidade. Os docentes que foram escolhidos atuam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio, mas muitos deles atuam em outros níveis de ensino ou em escolas particulares concomitantemente.

Essas disciplinas foram escolhidas por representar historicamente as de maior peso e hierarquicamente aquelas que podem colocar sujeitos no mercado de trabalho. Através de uma rede discursiva que foi se naturalizando se transformaram em disciplinas majoritárias, sendo cobrada em provas externas, e, até em processos seletivos de empregos. Eis aqui o motivo da minha escolha.

CONTATOS

Quando cheguei à primeira escola, me senti um pouco ansiosa e até preocupada com medo de ter esquecido o gravador, porém, isso não ocorreu para minha satisfação.

Apresentei-me para a coordenadora que estava me esperando prontamente e fiquei na sala dos professores, aguardando as professoras/narradoras, pois estavam aplicando Saesp. Subimos para uma sala de aula, começamos a conversar sobre escola, alunos e alguns problemas que tínhamos em comum como docentes. Logo a seguir, apresentei os objetivos da minha pesquisa. Fiz uma pergunta norteadora que foi: - Conte suas experiências sobre suas práticas pedagógicas, antes e depois do Caderno do Professor. Houve mudanças?

Deixei que falassem, pois elas fizeram a opção por serem entrevistadas juntas, eu apenas ouvia. Essas histórias foram contadas em 2008, no calor da implantação da Proposta Curricular, então, em muitos momentos pediram para desligar o gravador. A partir daí deixei o gravador nas mãos delas para que ligassem e desligassem quando quisessem.

Uma delas me perguntava a todo instante: "Isso pode falar?"

CONTATO 2

Outra escola, outra realidade, novas buscas, novos encontros. Fui caminhando até a sala dos professores, onde me receberam muito bem. A direção da escola queria saber se seria exibido na imprensa a minha pesquisa. Havia perguntas comprometedoras? Apenas esclareci. Encontrei-me com três professores. Primeiramente falei com a professora de Matemática, depois outro professor de Matemática e também uma professora de Língua Portuguesa, as entrevistas foram individuais. Meio dia e meia, essa era a hora!

Nosso encontro foi na sala de aula.

CONTATO 3

Novamente, voltei a essa mesma escola. Mais encontros, mais histórias. Queria ouvir mais histórias e como foi bom ouvi-las!

CONTATO 4

Um ano depois, outros momentos, outras histórias. A Proposta Curricular paulista já não era mais Proposta, e, sim Currículo. Ouvi mais cinco histórias.

Voltei à mesma questão. Uma professora/narradora não se sentiu à vontade em narrar suas experiências na escola, então propus que continuássemos em outro momento em sua casa. Atendi ao pedido.

As histórias foram contadas em um tempo/espço que possibilitou uma a duas horas de gravação em áudio. Foram transcritas. E...eis-las aqui.

OS NARRADORES/PROFESSORES OU PROFESSORES/NARRADORES

Encontrar os docentes para contar suas histórias não foi difícil. Busquei quatro escolas e pedi para ouvir os professores do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Escolhi três. Ao todo foram doze professores, sete narradores em 2008 e cinco em 2009.

O momento era de tensão. Os docentes ficaram temerosos ao contar suas histórias em um momento político de reformas educativas recentes. Muitas palavras escaparam. Sumiram palavras, ficaram no ar. No ir e vir das histórias seguramos muitas palavras, e também soltamos algumas. Enfim, prender/soltar as palavras foi intrigante. Falar e silenciar. Houve muitos silêncios falados.

Capturamos apenas alguns sons, alguns silêncios, algo que estava escondido entre as vogais e consoantes.

Apresento agora meus companheiros/narradores, que são designados com nomes de flores, sugestão feita por uma das professoras entrevistadas, a Rosa.

Hortênciã – professora de Matemática. Professora há doze anos e não é efetiva. Não leciona em escolas particulares e trabalha apenas no Ensino Médio.

Orquídea – professora de Matemática. Professora há doze anos e não é efetiva na rede pública paulista. Não leciona em escolas particulares e trabalha nos dois níveis de ensino: Ensino Médio e Fundamental II.

Camélia – professora de Matemática. Professora há três anos, trabalha em escolas particulares e pública, nos dois níveis de ensino: Ensino Médio e Fundamental II. Professora não efetiva.

Rosa – professora de Português. Professora há vinte e dois anos, trabalha somente em escolas públicas e no Ensino Médio. Professora Efetiva.

Gerânio – professor de Matemática. Professor há dezenove anos, já trabalhou em escolas particulares, hoje somente é professor em escolas públicas paulista no Ensino Médio, professor efetivo.

Dália – professora de Matemática. Professora há cinco anos, trabalha com os dois níveis de ensino, não leciona em escolas particulares, professora efetiva.

Margarida – professora de Português. Professora há dezesseis anos, trabalha em escolas particulares e públicas, com os dois níveis de ensino: Ensino Fundamental e Médio, professora efetiva.

Violeta – professora de Matemática. Professora há doze anos, trabalha em dois níveis de ensino. Não trabalha em escolas particulares, professora não efetiva.

Begônia – professora de Português. Professora há dezenove anos, trabalha como coordenadora na escola do Ensino Fundamental, e lecionou em escolas particulares. Professora efetiva.

Bromélia – professora de Português. Professora há quinze anos, trabalha nos dois níveis de ensino, não leciona em escola particular. Não é professora efetiva.

Lírio – Professor de Matemática. Professor há dezessete anos. Trabalha nos três níveis de ensino: Fundamental II, Médio e Superior. Leciona em escolas particulares e públicas e é professor efetivo.

Altéia – Professora de Matemática. Professora há doze anos. Trabalha nos dois níveis de ensino: Fundamental e Médio, não é professora efetiva.

Todos os professores, sujeitos da experiência, se encontram aqui. Nem todas as histórias contadas puderam estar aqui. Nem todos os fios foram entrelaçados. Há fios que não foi possível compor tecidos, pelo menos esses. Há narradores que não soltaram os fios, ficou preso no novelo, com nós. Não conseguimos desfazer os nós. Então, o que apresento aqui são novelos que soltaram os fios. A partir dos fios soltos faremos nossos tecidos. Muitos fios vieram de outros novelos, não tiveram começo apenas se uniram.



Pierre Joseph Redouté

Disponível no site: <http://www.google.com.br/>.

Acesso dia 29 de junho de 2011.

PS.

Escrever em Absurdez faz coisa pare poesia.
Eu falo e escrevo Absurdez.
Me sinto emancipado

Manoel M Barros

CAPÍTULO 3 - EXCERTOS/FRAGMENTOS

Metodologicamente, expressarei fragmentos das narrativas dos meus depoentes em forma de mônadas e as colocarei lado a lado com excertos/mônadas do Caderno do Professor. No dicionário Informal, a etimologia da palavra excerto vem do latim *exerptu* que significa trecho ou fragmento relevante que é retirado de uma determinada obra. Os excertos/mônadas assumem ora o papel de tática, ora o papel de estratégia, porque os textos que constituem a coletânea denominada Caderno do Professor vieram de vários contextos, de currículos narrados por muitos, antes de se transformar em documento. Podemos considerar as narrativas como táticas certeunianas.

Para Certeau (1994, p. 99), estratégia é

o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem lugar de poder ou de saber.

E as táticas

constituem-se por uma ação calculada ou pela manipulação de força quando não se tem um próprio, quando estamos dentro do campo do outro, no interior de um campo definido pelo outro e é em função da ausência desse lugar próprio que calculamos a relação de força. (Ibidem, p. 100)

As mônadas estão sempre em movimento. Para Gagnebin, as mônadas são como miniaturas de sentido, imagens exemplares finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a "algo outro que não si mesmo" (GAGNEBIN, 2004, p. 80).

Há um conflito explícito entre o individual e o coletivo que a mônada de Benjamin apresenta: a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A "representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo." (BENJAMIN, 1994, p.70).

O conjunto de documentos que aqui são chamados de Caderno do Professor parte de um lugar definido, de poder. Trata-se de um texto híbrido oriundo dos discursos de

diferentes contextos: - da influência, da produção de texto e da prática (BALL e BOWE, 1992). Dessa forma, trataremos aqui também excertos do Caderno do Professor em forma de mônadas.

A estratégia anunciada por Certeau acontece em círculo, e não de cima para baixo; todavia, podemos observar que as táticas de resistência são mais pujantes no contexto da prática.

Nas mônadas também lemos as táticas, enxergamos os consumos certeunianos. As histórias contadas permitem entrarmos e sairmos de muitos lugares, lugares próprios, lugares que não são definidos, escapam, fingem seu pertencimento.

Entraremos em contato com essas histórias, como lugares provisórios, mas lugares que produzem a construção do conhecimento. Mais um novelo se entrelaçará para compormos nossos tecidos.

HISTÓRIAS

OBEDECENDO ORDENS

Essa nova Proposta tem pontos bastante interessantes, tratando-se da unificação dos conteúdos, da possibilidade das escolas trabalharem os mesmos conteúdos. Um ponto interessante acontece quando o aluno muda de escola, muda horário, pelo menos estará mais ou menos vendo a mesma coisa.

Nesse momento, sinto que é dada uma certa abertura, você não precisa seguir o "caderninho" à risca. Você tem liberdade de retomar algum conteúdo, no caso, se nós percebemos que essa classe não está acompanhando, então, não é necessário utilizar o "caderninho" do professor e ir lá do primeiro ao último exercício.

Eu não vejo assim! Existe liberdade de diversificar, de retomar o que o aluno ouviu, mas o que me preocupa é o tempo destinado para cada bimestre. É muito complicado conseguirmos cumprir todo o conteúdo proposto, fazemos muito esforço, mas não conseguimos nem terminar o jornalzinho do Ensino Médio. O tempo é muito curto!

É uma tendência natural deles (alunos) reclamarem de tudo, e é uma tendência natural dos professores no primeiro momento também reclamarem de tudo, porque vem o material pronto. Para mim chega até ser natural reclamar. No primeiro momento todo mundo se assusta, acha que é ruim, que foi imposto, ninguém quer obedecer a ordens. Isso é natural, não é verdade?

Hortência – Professora de Matemática

PROFESSOR...

Quando se estuda o crescimento de uma população, seja de seres humanos, seja de animais, consideram-se as taxas percentuais de crescimento ou decréscimo. Quando se diz, por exemplo, que certa população N cresce a uma taxa de 20% ao ano, tal afirmação significa que, considerando N uma função do tempo t em anos, a taxa de variação unitária, ou seja, o aumento de N por unidade a mais de t é igual a $0,20N$. O aumento de N por ano é, portanto, diretamente proporcional ao valor de N , ou seja, N deve ser uma função exponencial do tempo t em anos.

Caderno do Professor – Matemática -3ª série – 3º Bimestre- p. 41, 2008.

O COMPROMISSO

O aluno talvez tenha mais facilidade em lidar com o ENEM do que com o SARESP, pois a segunda opção é uma prova de conteúdos, bastante específicos que assusta um pouco os alunos. Hoje,

fizemos o Saesp e eles reclamam, reclamam muito, a tendência é reclamar. Falta mesmo é compromisso da parte dos alunos, falta o envolvimento com os conteúdos. Falando da escola pública, infelizmente, há uma cultura na escola pública envolvendo a maioria dos alunos, na qual eles não têm compromisso, vão levando. Mas, o Saesp certamente irá avaliar se estamos mesmo trabalhando o Caderninho do Professor, acredito que irão colocar os mesmos exercícios, só para nos testar...

Hortência – Professora de Matemática

Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem 3

Como já se destacou anteriormente, o contexto inicial será interno à própria Matemática, uma vez que estaremos, aqui, apenas limpando, afiando, lubrificando o instrumento dos logaritmos para ampliar seu significado e seu uso.

O paralelismo entre as propriedades das potências e as dos logaritmos servirá de base para o estabelecimento das relações entre as funções exponencial e logarítmica, bem como de seus gráficos.

Exemplos ilustrativos e exercícios exemplares servirão de indicadores da natureza das atividades que são sugeridas para a realização em classe.

Caderno do Professor – Matemática - 1º ano – 3º bimestre- p. 37, 2008.

DESAMPARADA

Antes era mais tranquilo, pois devido ao tempo que estou no Magistério, não via necessidade de estudar muito, pois os conteúdos a serem trabalhados eram conhecidos e o que mudava sempre eram as estratégias e a metodologia. Hoje estudo muito a Proposta para avaliar o que é viável ou não, de acordo com a sala e série. Parece que depois da Proposta, não sou mais professora. Sinto-me um tanto desmotivada, sinto-me impotente nesse novo processo, pois tenho a sensação de que não estou cumprindo meu papel de professora, pois os alunos me escapam de várias maneiras e não tenho a sensação do dever cumprido. Aos poucos fui ficando assim: "mudei" muito para acompanhar as mudanças e esse processo sempre vem acompanhado de dúvidas e sofrimento; contudo as mudanças atuais são mais difíceis, às vezes, me sinto desamparada...

Begônia - Professora de Português

Atividade 14

Vamos nos aprofundar no estudo da ordenação do tempo verbal nas narrativas.

-Minha filha – **disse** a mãe -, além de cega, **você perdeu** o olfato.

– Minha filha – **disse** a mãe -, além de cega, **você perde** o olfato.

Pergunte a eles por que a segunda frase parece estranha ao ouvido. Explique então, que, quando o acontecimento de uma narrativa é anterior ao acontecimento, usamos o pretérito do indicativo.

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 1ª série, volume 2 – 2009.

IDAS E VINDAS

Primeiro lugar é muito interessante o currículo e facilita o trabalho do professor. O aluno ter uma apostila e não precisar ficar copiando toda a matéria da lousa, é ótimo para nós. Torna-se mais prático, mas por outro lado ela é muito incompleta e fico complementando-a para preparar minhas aulas diariamente. Há necessidade de inserir o livro didático ou uma outra atividade extra, pois só seguir a apostila, infelizmente, não dá. A apostila é desinteressante para o aluno, ela traz pouco conteúdo e esse não tem sequência. Há idas e vindas com o conteúdo e fica sem sentido para o aluno. Nesse sentido, ele é negativo... Acredito que o governo investiu bastante em material, mas só que ainda falta melhorar a qualidade desse material e, além disso, a qualidade do espaço físico, a quantidade muito grande de alunos em sala de aula dificulta o trabalho do professor....sempre.

Margarida – Professora de Português

Ouçã com atenção as diferentes respostas e, a seguir, proponha aos alunos que formem dupla para, com muita atenção, acompanharem a leitura do poema "Versos íntimos", de Augusto dos Anjos...

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura -2ª série – 3º. Bimestre – p. 13, 2008.

Para o professor dizer aos alunos...Poema Fora da Ordem – Caetano Veloso.

Discutam a letra da música, primeiro em grupo de três ou quatro alunos, depois, todos, em classe. Forneça um roteiro para a discussão da letra da música. Não deixe de perguntar:

Um poema não deveria falar apenas de amor, sonhos e coisas belas, como a alegria e esperança?

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 2ª série – 3º. Bimestre – p. 12, 2008.

A ÚNICA VANTAGEM.

Eu enxergo o caderno assim:, antes nós planejávamos, trabalhávamos em cima do plano de Ensino com cada professor na sua área, claro! Mas os conteúdos diferenciavam um pouco sim! Não dá para ter a mesma direção em todas as séries, porque os alunos são diferentes. Com a entrada do Caderno do Professor, a única vantagem que alguns veem é que podemos trocar experiência com os professores mais antigos na profissão, os mais novos seguem os mais velhos, e muitos dizem que com o Caderno do Professor estamos mais dentro do currículo da matemática. Mas, ... as falhas... é que chegam bem depois do esperado. Trabalhamos outra matéria e depois temos que trocar o conteúdo porque demora para chegar o material do professor e do aluno. Além disso, acredito que ainda tem muito conteúdo para pouco tempo. Essa é a desvantagem que vejo ...

Margarida – Professora de Língua Portuguesa

Olhe com atenção!!

Professor, pergunte a seus alunos se eles acreditam em todas as entrevistas que lêem ou ouvem. Como saber se o entrevistado está sendo verdadeiro?

Naturalmente, vão ser dadas as mais variadas respostas. É importante, no entanto, destacar a confiabilidade (ou não) do veículo em que circula a entrevista (e isso em todos os textos em que desejamos conhecer o pensamento do outro). Assim, destaque a importância desse princípio ao fazermos pesquisas na internet, por exemplo.

Agora, retome com seus alunos as relações feitas e analise o que os levou às escolhas que fizeram. Para isso, proponha as seguintes etapas:

Reúna-os em duplas ou trios.

Essas duplas ou trios devem identificar no par "pergunta/resposta", que elementos da pergunta se repetem na resposta...

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 1ª. Série – 3º. Bimestre – p. 16, 2008.

Exiba a fotografia para os alunos. Observe que a foto divide o espaço em dois planos: no inferior sobram sacas de café que, sabemos, serão carregados manualmente para os caminhões. No plano superior, trabalhadores braçais realizam o seu trabalho. O ambiente é interno e raios de sol filtrados incidem sobre os trabalhadores, conferindo à imagem um ar transcendente, quase religioso, em que figuras humanas ganham divindade por meio do trabalho. Nesse caso, Sebastião Salgado diz-nos por imagens que o trabalho divinifica o homem. O público que assiste a tudo não participa dessa esfera divina, a não ser por contemplação. Entre o plano quase sagrado do trabalho braçal e duro e o público, sacas de café os separam, trabalho a ser feito, não pelos que assistem, mas pelos que estão lá, no outro lado, longe de nós. Assim, não deixe de perguntar:

O que as pessoas na foto estão fazendo?

Quais os dois planos em que se divide a fotografia?

O que sugerem os raios de sol incidindo sobre o grupo?

Qual a importância das sacas de café nessa fotografia?

O que a fotografia nos comunica?

Peça que os alunos sugiram como completar a legenda da foto.

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 2ª série – 3º. Bimestre – p. 12, 2008.

ELA EXIGE

Quando iniciei meu trabalho no Ensino Médio foi logo quando veio a Proposta. Então, ficou assim, havia necessidade de preparar-me melhor para a aula porque o conteúdo do Ensino Médio exige. Preciso estudar. Porque, na verdade tem conteúdos que nunca aprendi na escola, então, tenho que estudar sim. Logo que peguei a Proposta, é, comecei a trabalhar com os itens que ela pede, que ela exige. É o mesmo conteúdo que estaria no meu plano de ensino normal, antes de vir a Proposta, mas ela não deixa o professor a vontade, sinto-me pressionada. Rosa – Professora de Matemática

Para o Professor...

A análise combinatória trata dos problemas que envolvem a contagem de casos em situações de agrupamentos de determinado número de elementos, como calcular, por exemplo, quantos grupos de 3 pessoas podem ser formados a partir de 6 indivíduos disponíveis; quantos gabaritos diferentes podem ser feitos em uma prova do tipo teste com 10 questões e 5 alternativas cada, ou quantas filas diferentes podem ser formadas permutando a ordem de 7 pessoas. Há infinitas possibilidades de agrupamentos, dependendo das condições a serem respeitadas pelos elementos do grupo formado.

Caderno do Professor – Matemática - 2ª. Série – 3º. Bimestre - p. 22, 2008.

Professor...

Solicitação para que os alunos elaborem situações-problema envolvendo cálculo de probabilidades com base em contextos livres ou determinados pelo professor. Essas situações poderão ser trocadas entre alunos para que um resolva o problema proposto pelo colega e para que, ao final, as resoluções possam ser avaliadas pelo criador.

De qualquer maneira, não há motivo para esgotar por completo o estudo dos casos de probabilidade nesse momento visto que serão retomados adiante no curso, com a inclusão do raciocínio combinatório.

Caderno do Professor – Matemática - 2ª série – 3º. Bimestre – p. 48, 2008.

SOU PROFESSORA

Quando terminei o estágio e fui apresentá-lo, coloquei no meu relatório que iria ser professora. Tinha decidido ser. Estava decidido para mim, fazer o estágio da maneira que eu fiz. Formei-me logo, teve o concurso para professor PEB II na rede pública paulista, e eu ingressei. Foi muito rápido! Nunca fui professora eventual e entrei na escola como efetiva. Tive bastante dificuldade, quase saí porque o choque foi bastante grande, não tinha mais nenhum professor para me ajudar e era sozinha na sala para lidar com quarenta crianças que eu peguei na quinta série. Isso me assustou bastante! Fui aprender assim, ainda não aprendi até hoje. Que tipo de postura o professor deve ter? Como tenho que trabalhar? Infelizmente, não é só Matemática que preciso saber. Preciso saber muitas outras coisas, lidar com o ser humano... essa é minha história, sou professora.

Dália – Professora de Matemática

Uma função polinomial do 2º grau, ou função quadrática, pode ser representada verbalmente (língua materna), por uma tabela, por um gráfico cuja curva é denominada parábola, ou por uma representação algébrica; com essa última, podemos representar as funções quadráticas na forma canônica $f(x) = a(x - u)^2 + v$ ou na forma desenvolvida $f(x) = ax^2 + bx + c$.

Caderno do Professor – Matemática - 1ª. Série – 2º. Bimestre – p. 20, 2008.

É MUITO RASO

Essa ideia do Governo do Estado é uma ideia antiga e coloca o professor meio de lado. Aquilo que é importante para o aluno é o conhecimento mais amplo, e essa Proposta tira isso do aluno. Um conhecimento muito mais levado ao cotidiano sem pensar no conteúdo. É muito errado, pois o aluno precisa de muito mais, pois não sabemos o que farão no futuro. Para mim, a teoria e aplicação são itens importantes para se construir uma Proposta. Acredito que a matéria proposta pela política recente é muito rasa, deixa a desejar em relação a própria formação do ser humano.

Trabalhei em uma escola particular, faz muito tempo já, mas era com material apostilado. Só que o material apostilado é meio ingrato no sentido de levar um conhecimento linear, um conhecimento que começa bem raso e depois vai crescendo.

No segundo ano, é repetido o conteúdo e complementado, no terceiro complementa mais, com repetição dos conteúdos do 1º e 2º anos. São sempre os mesmos conteúdos, e isso faz com que o aluno seja bem treinado. Essa é a função da apostila. Estão preparando o aluno para o vestibular, então até funciona, mas também não acredito que seja correto. E a formação do ser humano fica...

Gerânio – Professor de Matemática

Para determinar a equação de uma reta, ou seja, a relação entre as coordenadas x e y a que devem satisfazer todos os pontos, basta estar atento ao fato de *que todos os segmentos têm a mesma inclinação...*

Caderno do Professor – Matemática - 3ª. Série – 1º. Bimestre – p. 16, 2008.

NÃO FORMO OPINIÃO

É, como falei, se eu desse só o conteúdo que o sistema recomenda me sentiria frustrada, como sinto muitas vezes porque falo "não", eu não posso só dar isso, eu preciso, eu não posso explicar só o que é crase, eu preciso pegar a minha formação, o material que trago tem uma outra visão, então discutir as vantagens as desvantagens" da proposta... Me vejo assim, me vejo como uma professora que tanto faz utilizar o livro didático ou Caderno do Professor, independente disso, eu sempre vou querer passar para eles uma contribuição minha, da minha vivência, da minha pesquisa, dos meus estudos, da possibilidade de ... Estar trazendo essa visão de neoliberalismo também conheço outra sem necessariamente formar opinião.

Eu acredito que não estou aqui para formar opinião dos alunos, mas para levá-los a refletir sobre os argumentos que estão por aí. E que às vezes o livro didático, o Caderninho acaba sendo parcial, então vejo-me como uma professora que tenta passar para os alunos os dois lados da moeda, seja com livro didático, ou seja, com o caderninho, sempre vou querer passar para eles a visão das vantagens e das desvantagens de determinado conceito, determinado assunto, e levá-los a reflexão, trabalhar a reflexão, a crítica, seja com livro didático ou com caderninho é uma postura minha assim quanto professora, se eu não quisesse não precisaria fazer...
Camélia – Professora de Língua Portuguesa

Camélia – Professora de Língua Portuguesa

Não deixe de perguntar:

Qual a importância da televisão e, sua família? E em sua vida pessoal?

Televisão emburrece?

Que relação há entre "televisão" e "comunicação"?

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 1ª. Série – 1º. Bimestre – 2008.

O LIVRO DIDÁTICO

Eu acrescentei mais exercícios e mais gramáticas, pois estava faltando no Caderno, no currículo e os alunos me pediram isso. A desvantagem desses Cadernos é que está muito longe do que é ensinado nos colégios particulares, o livro didático é um material mais interessante. O livro didático se aproxima dos conteúdos ensinados nos colégios particulares e o currículo se distancia.

Margarida – Professora de Português

Após os alunos construírem representações gráficas das funções...o professor poderá propor algumas questões que possibilitam explicitar as transformações no gráfico das funções...Outro fato importante que o professor poderá discutir são as raízes (ou zero) das funções anteriores, explicitando duas primeiras funções da Atividade 4 não cortam o eixo das abcissas, ou seja, ressaltar que as equações $x^2 + 1 = 0$ e $x^2 + 3 = 0$ não possuem raízes reais.

Caderno do Professor – Matemática - 1ª. Série – 2º. Bimestre, p. 24, 2008.

As representações gráficas das relações de interdependência entre grandezas são importantes para a sua visualização das variações das grandezas representadas, como a identificação de seus sinais e valores, dos intervalos de crescimento e decrescimento da variável dependente, ou ainda, o reconhecimento de pontos de máximo ou mínimo, quando eles existem.

Caderno do Professor – Matemática - 3ª. Série – 3º. Bimestre - p. 27, 2008.

A QUALIDADE

Acredito que o fato de haver conteúdo pré-estabelecido foi interessante, no entanto, a qualidade das apostilas nem tanto. O recurso das apostilas impressas, facilitou, porém nem sempre quantidade é qualidade. Mas, a quantidade de conteúdo que tem nas apostilas também não é bom, então deveria ser revisto a questão de tanto dinheiro público gasto indevidamente.

Altéia – Professora de Português

Atividade 5

Permita que os alunos façam, oralmente, uma avaliação dos progressos e dificuldades sentidas ao longo do ano. Respeite as diferenças opiniões, mas peça-lhes que expliquem os motivos das suas respostas.

Oriente o olhar de seus alunos para uma ou duas competências que desejamos desenvolver ao longo do Ensino Médio e que apareçam na "Orientação sobre os conteúdos do bimestre".

Destaque os aspectos que melhor se relacionem à leitura poética proposta no início desta Situação de aprendizagem.

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 2ª série - 4º bimestre – p. 34, 2008.

Escreva na lousa o verso:

"Que andam suspirando pelas alcovas"

Pergunte sobre a classe morfológica do termo pelas

Recapitule que o termo pelas é combinação da preposição por com o artigo definido feminino plural as.

Escreva agora outra possibilidade para o verso:

Que andam suspirando pelas alcovas

Pergunte sobre a classe morfológica do termo nas...

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 2ª. Série – 3º. Bimestre – p. 30, 2008.

É O MÍNIMO

Falando em conteúdo, nos caderninhos temos um conteúdo mínimo, o aprendizado deve se atrelar a conteúdos mínimo. Este, é o grande entrave desse currículo. A princípio percebi nos professores certa resistência, mas eles se acomodaram, infelizmente se acomodaram. O que se tornou mínimo, ficou mínimo do mínimo, infelizmente porque nem todos conseguem nem dar o mínimo. Quando eles não estavam atrelados a essa Proposta eles desenvolviam projetos riquíssimos, eles aprendiam muito mais do que aprendem hoje e se você falar para mim que o importante são os conteúdos, que através dele é que a criança desenvolve o seu raciocínio sua experiência. Precisa sim, ter um conteúdo acadêmico. Os conteúdos estão sendo deixados de lado para dar o mínimo. A criança não desenvolve com esse mínimo. Bem, eu vou ser sincera com você em relação a isso, eu como profissional nunca fiquei atrelada a esse tipo de coisa, sempre fiquei revoltada com essas coisa, Eu tinha muito mais capacidade do que essas Propostas ofereciam e eu tinha muito mais a oferecer para o meu aluno, do que aquilo que a Proposta exigia. Passei por várias reformas sim, mas por enquanto não vejo nenhum efeito nisso e estamos vendo que a Educação está caindo cada vez mais. Então essa proposta em relação às outras, não trouxe benefício. Aliás a escola ficou mais pobre.

Begônia – Professora de Português.

QUEM SOU???

Ninguém precisaria ter uma professora de matemática, e, ninguém quer ter. Então, tem horas em que me vejo assim, me sinto mesmo uma inútil trabalhando na escola do Estado. Os alunos não tem perspectiva, eles também não sabem para que estão vendo a Proposta e na verdade, eu também não sei, minha situação também não é boa. Ele tem bastante dificuldade e ao mesmo tempo, eu tento falar para que ele: "você tem que fazer exercícios porque vai ser bom!". E eu sei o quanto foi para mim. Não acredito que resolvendo exercícios de Matemática a vida do meu aluno vai mudar. Mas, também não acredito nisso, porque não estou em uma situação boa. Então, me vejo assim bem estranha na minha profissão e ainda estou procurando o verdadeiro papel dela. Você sabe qual é?

Rosa – Professora de Matemática.

Atividade 2 – Compreendendo a representação gráfica de uma função polinomial do 1º grau...

A explicação de que "todos os pontos do gráfico $y = ax + b$ estão alinhados" pode ser dada de modo relativamente simples. Inicialmente vamos propor algumas tabelas e pedir que os alunos construam a representação gráfica delas; as questões propostas buscam ressaltar as condições para que os pontos estejam alinhados. Na Atividade 2, vamos abordar a ideia de grandezas diretamente proporcionais ($y/x = k \rightarrow y = kx$ ou ainda $y - h = kx$, ou seja, $y = kx$; k e h constantes) e inversamente proporcionais.

Abordamos tais ideias de uma forma relativamente simples, buscando induzir (intuitivamente) os alunos a compreensão de que a representação gráfica de uma função polinomial do 1º grau é uma reta.

Caderno do Professor – Matemática - 1ª. Série – 2º. Bimestre – p. 13, 2008.

SOMOS NADA

No meu ponto de vista o Caderno veio e está aí. Tem professor que tem leques imensos para selecionar textos, tem professores que não procuram outros caminhos e acredito que isso foi prejudicial, não são todos, mas a maioria ficou bitolada. Vou trabalhar somente os conteúdos do caderninho. Se fosse como antes, você teria que procurar outros apoios e nem todos fazem isto.

Quando comecei em 1994, teve a progressão continuada. Antes nós preparávamos nossa aula, buscávamos mais conteúdos, depois veio a PC (Progressão Continuada). Nem para mim nem para os professores explicaram o que era. Todo mundo achava que "fez, passou" O objetivo não era esse, mas foi isso que todo mundo entendeu. Para mim, o que entendo é ... teve avanço teve, mas não foi bem significativo. Essa proposta é igual, nós não sabemos porque veio, ninguém pergunta nada para o professor. Acho que somos nada.

Bromélia – Professora de Português

Sugere-se ao professor que utilize duas semanas na construção do panorama sobre o estudo das funções já realizado até o presente momento, nas séries anteriores.

Caderno do Professor – 3ª. Série – Matemática - 3º. Bimestre – p. 12, 2008.

Professor...

Uma característica fundamental de uma função exponencial, referente ao modo de crescimento e decrescimento.

A existência de uma função exponencial peculiar para representar o crescimento ou decrescimento exponencial.

O número e , base desta função exponencial especial, bem como dos logaritmos correspondentes, de logaritmos naturais.

Alguns exemplos de utilização da exponencial e dos logaritmos naturais em diferentes contextos.

Caderno do Professor – 3ª. Série – Matemática - 3º. Bimestre, p. 38, 2008.

A MODA

Acredito que apenas é um modismo. Não vai ficar por muito tempo. As propostas vem e vão de acordo com quem está no governo, dos interesses locais, regionais, internacionais é tudo um jogo político, por exemplo, o material depende de quem contrata para sua elaboração, quais os interesses desse grupo, e sempre que muda o governo mudam também as propostas.

Atualmente percebemos que mais uma vez essas ideias não irão vingar. É, o aluno precisa de um projeto político bem elaborado, mais não, como está sendo oferecido hoje, não tem como dar certo.

Gerânio – Professor de Matemática.

LAMENTOS

Não gostaria de ficar me lamentando, mas há vinte anos vejo reformas, propostas... vindo e indo. A cada Governo muda tudo o que o anterior começou. Às vezes fico pensando que estou na profissão errada. Essa nova Proposta Curricular, mexeu demais com o professor, com sua auto-estima, porque coloca o professor em uma posição de inferioridade. Não temos mais autoridade nenhuma. Ser professor hoje, é praticamente abandonar suas crenças. Somos reféns!! Queria

muito ser otimista, mas essas reformas sempre dão um jeito de colocar o professor na posição de nada. Hoje sou nada. E o pior é que há todo um discurso, que o ensino melhorou, que a escola é outra, mas...não vejo, não vejo com otimismo essa situação. O Caderno do Professor tem o objetivo de ensinar o professor a dar aula, desrespeita nossos saberes. Ninguém da Secretaria da Educação tem noção do que é uma sala de aula. Estamos na seguinte situação se ficar o bicho pega e se correr o bicho come. Se não dermos o "caderninho", o Saesp cobra e daí o IDESP vai lá em baixo e se dermos o conteúdo do "caderninho" somente, o aluno fica em desvantagem.

Dizem que a escola prepara para a vida. Mas que vida terão esses meninos com essa aprendizagem e sem falar nas condições de trabalho. Temos traficantes na sala de aula que ditam as normas e as regras e nós professores somos obrigados obedecer a esses meninos. Estudar tanto para isso parece cruel.

Sei lá, às vezes gostaria de fazer outra coisa na vida, mas o tempo e a idade não me permitem mais. Antes da Proposta, eu tinha vontade de procurar várias fontes de pesquisa para levar aos alunos, hoje não tem nem espaço para isso e dar o que está lá e pronto. Fico imaginando que poderíamos ser mais livres e dar nossa aula de maneira mais tranqüila, mas há sempre a pressão. A coordenadora fica atrás da gente para usar o "caderninho", é só pressão. Acho que não deveria passar por isso após vinte anos de profissão.

Antes eu me orgulhava de ser professora e hoje eu lamento minha profissão. Eu lamento...

Violeta – Professora de Português

É COMPLICADO

Bom... essa última Proposta, é uma proposta correta, deveria ser mesmo trabalhada com os alunos. O problema foi o momento que foi colocada, porque agora dependendo da série que nós trabalhamos fica difícil, porque o aluno deixou de ver muitas coisas. Agora de repente de uma hora para outra se tem que colocar aquele conteúdo, porque agora foi colocado para aquela série aquele determinado conteúdo e muitas vezes trabalhar esse volume de conteúdos de uma vez também não é a solução. Então, a Proposta em si no todo dela é boa, só que teria que começar nas 5ª séries e não em toda a escola de uma hora para outra. E o problema de trabalhar com essa Proposta, são os alunos que estão nas séries finais. Para os que estão iniciando é mais fácil. Agora o pessoal que está justamente no Ensino Médio tem encontrado dificuldades nessa Proposta. Fico

tudo muito aberto e no fim se a gente for analisar, os alunos passavam de um ano para o outro e no fim não estavam aprendendo nada. Então, tem a parte boa dessa proposta, agora o difícil está sendo por em prática.

O Enem não está de acordo com a Proposta, é bem diferente do que se é trabalhado. Então a gente trabalhava uma coisa, e na hora que vem essas avaliações era outra coisa, completamente diferente. Então era diferenciado do que a gente estava trabalhando. O Enem principalmente é muito aberto. É..., precisaria assim de um empenho do aluno, de um esforço dele, estar pesquisando alguma coisa, estudando outros conteúdos fora do ambiente escolar, assuntos que envolvam a globalização. Então o Enem está fora do nosso conteúdo.

Agora, no Saresp eles vão fazer com que a gente trabalhe e por isso acho que no ano que vem a prova do Saresp será toda ela com conteúdo do "caderninho". Por isso que é complicado não trabalhar o "caderninho". Estou trabalhando mais do meu jeito, mas é muito complicado.

Orquídea – Professora de Português

MEIO PERDIDO

É, por uma influencia familiar, diria que já venho de família de professores. Sempre gostei de falar em publico, dar aula, de ensinar... Aí acabei indo para área de exatas, acabei escolhendo a profissão de professor na área de exatas, Matemática. Falando da nova Proposta, vejo que tem vantagens e desvantagens. Sem ela, você tinha como adequar o conteúdo com a realidade dos seus alunos. Já com ela você tem que fazer o contrário, tentar pegar o aluno e colocar dentro da Proposta. Isso acaba sendo de certo ponto ruim, porque nem tudo que está na Proposta é bom para o aluno. Você tem que mesclar, você tem que selecionar conteúdo, você tem que aperfeiçoar o outro conteúdo. Então, basicamente é isso.

É complicado, procuro fazer o melhor trabalho possível com o "caderninho", mas às vezes você tem a sensação que não está sendo. Você fica meio perdido. A verdade é essa, porque tem tantas cobranças que não são pertinentes que de repente pode investir em outros incentivos para o professor para que ele possa fazer um trabalho melhor. Você fica meio perdido. Lírio – Professor de Matemática

Atividade 10

Solicite a seus alunos que elaborem a reportagem, prestando atenção tanto aos conteúdos veiculados quanto à forma coesa da redação. Anote na lousa os critérios da correção do texto:

Estrutura do gênero "reportagem".

Ortografia.

Parágrafo inicial.

Uso dos conectivos.

Veracidade das informações e respeito aos direitos humanos.

Caderno do Professor – Língua Portuguesa e Literatura - 2ª. Série – 3º. Bimestre – p. 23, 2008.



Pierre Joseph Redoutè

Disponível no site: <http://www.google.com.br/>. Acesso dia 29 de junho de 2011.

Sou mais a palavra ao ponto de entulho.
Amo arrastar algumas no caco de vidro,
envergá-las pro chão, corrompê-las, -
até que padeçam de mim e me sujem de branco.

Manoel de Barros

CAPÍTULO 4 – A ESCOLA DE VIDRO

Ruth Rocha escritora de literatura infantil trouxe através do texto *“Quando a escola é de vidro...”*, elementos significativos para refletirmos sobre o Caderno do Professor.

Peço licença a Ruth Rocha para narrar novamente essa história. A história se passou assim... Todos os dias de manhã ela chegava à escola e ao chegar era colocada no vidro. Cada criança tinha um vidro e o tamanho de cada um não era respeitado. O tamanho do vidro dependia da classe em que estudava. Por exemplo, no primeiro ano tinha um vidro com os tamanhos do 1º ano e se fosse no 2º ano era maior e assim por diante. Conforme as crianças iam crescendo o vidro também crescia. E se não passasse de ano utilizava o vidro do ano anterior, mesmo que tivesse crescido.

Ninguém nunca se preocupou se ela e seus amiguinhos cabiam no vidro. Ninguém cabia direito, as perninhas deles muitas vezes ficavam para fora do vidro. Todo mundo era muito diferente, uns gordos, outros magros, outros grandes, mesmo os mais pequenos ficavam afundados no vidro e não era nada bom. Eles diziam que doía as perninhas.

As meninas ganham vidros menores que os meninos, mesmo se fossem maiores no seu tamanho. Se elas crescessem depressa, nem respiravam direito, pobrezinhas!!

Quando chegava a hora do recreio, as crianças podiam respirar melhor. Na aula de Educação Física também era quando nós sentíamos mais livres. Mas, até chegar lá eles ficavam desesperados. Tinha gente que começava a correr de tanto desespero, outros gritavam. As meninas mesmo na aula de Educação Física e no recreio não saía dos vidros porque ficavam atrapalhadas. Afinal de contas estavam acostumadas a ficar no vidro. Muitos diziam não sei se é verdade que tinha muitas meninas que ficavam no vidro até em casa. E até alguns meninos. A tristeza açolava o nosso cotidiano. Quanto mais ficávamos nos vidros mais a tristeza se apoderava deles.

Muitas vezes as crianças reclamavam, mas única explicação que nos era dada é que sempre foi assim e continuaria sendo assim pelo resto da vida. Uma professora disse que sempre tinha usado vidro e por isso tinha boa postura. Mas, tinha comentários que havia

outras escolas onde não tinha vidro. Pensou crescer à vontade!! Havia crianças que não conseguiam cabiam nos vidros e tinham que mudar de escola. Muitas crianças mesmo quando saiam dos vidros estavam tão acostumadas a eles que ficavam encolhidas. Estavam tão, tão acostumadas que ficavam do mesmo jeito assim meio encolhidas e estranhavam sair dos vidros.

Veio um menino para a escola que parecia muito pobre, carente, diziam até que ele era favelado, não encontraram um vidro para ele e os professores acharam que deveria ser assim porque ele não pagava a escola. Então, para que ter vidro?

Tinha um menino que se chamava Firuli, sabe o que ele fez? Começou a assistir as aulas fora do vidro. Firuli era engraçado, desenhava muito bem e respondia as perguntas veloz e precisamente. Sabe as professoras não gostavam nada disso, claro! Firuli era um mau exemplo para todas as crianças, segundo nossos professores.

Ele era muito corajoso e ficava no bem bom, com a perninha bem esticada, podia até se espreguiçar e ele gozava da cara de todos que não podia sair do lugar. D. Demência ficou furiosa, colocou-o novamente no vidro. Mas, no dia seguinte algo aconteceu duas meninas se revoltaram e não queriam entrar no vidro também. Tinha um questionamento se o Firuli podia porque elas não e a confusão começou. Dona Clemência não era uma pessoa fácil, ela perdeu a paciência e chamou Sr. Hermenegildo. Ele chegou muito desconfiado e já comentou apostado que essa confusão foi iniciada pelo Firuli.

Sr. Hermenegildo disse que era um perigo ter pessoas como o Firuli na escola. E Sr. Hermenegildo não conversou mais. Sua atitude foi de colocar cada menino a força nos vidros. Houve uma rebelião mesmo, conforme ele colocava um no vidro, já havia outros saindo. Todas as crianças começaram a correr e derrubar os vidros. D. Clemência estava gritando - SOCORRO!! Ela achava que todos os estudantes éramos vândalos e bárbaros pelo menos era isso que gritava. Mas seria bárbaro um xingamento? Ela apelou pediu a presença da Polícia feminina, o bombeiro, o exército da salvação. A confusão foi tanta que os professores da outra classe pediu para que os alunos fossem ver o que estava acontecendo. A 6ª série levou todos os alunos a saírem dos vidros.

Os vidros se quebraram. Foi muito difícil colocar ordem na escola e daí Sr. Hermegildo, o diretor, pediu para todos voltarem para a casa. Como quebramos a maior parte dos vidros e ficaria muito caro consertar foi melhor esquecer os vidros. Sr. Hermegildo disse: Que havia muitas escolas que não tinha vidros e que funcionava do mesmo jeito. A partir de agora nada de vidro, todos podiam esticar as pernas direitinho. A escola passou a chamar Escola Experimental. Ele queria experimentar isso, mesmo D. Clemência chamando sua atenção. E na verdade ele queria experimentar isso e outras coisas. Essa história não acaba aqui, ainda aconteceram muitas coisas que ainda em uma outra história poderemos contar...

Fazendo uma analogia com a história contada, podemos perceber que existem esses vidros em muitos lugares. A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo coloca as experiências docentes em vidros e na maior parte das vezes os tamanhos dos vidros não as comportam. Elas escorrem para fora. Podemos considerar que o Caderno do Professor é o próprio vidro da história de Ruth Rocha.

Esse material implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2008 tem por objetivo orientar e dirigir a aula do professor. No vidro, os alunos sentiram-se apertados na história da Ruth Rocha e o pacote de ações desenvolvidas pela política da rede educacional paulista na reforma curricular recente apresentou uma dinâmica que revolucionou o cotidiano escolar.

Parece-nos que de forma inédita na história das reformas educacionais brasileiras uma reforma, chega à sala de aula com esse nível de controle. Em 2008, somente os docentes receberam o material implantado pela Secretaria. Todavia, em 2009 alunos e professores o receberam. Segundo Maria Inês Fini⁴.distribuída em todas as escolas da rede pública paulista estadual, independente da escola ser da zona rural ou urbana, compreende que os professores e alunos são únicos e que o material disponibilizado servirá de referência para às práticas em sala de aula. (SEE/SP, 2008)

⁴ Assessora de **Currículo** e Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Juntamente, com a Proposta Curricular veio um pacote educacional com medidas meritocráticas. Em uma entrevista dada a revista *Veja*, em fevereiro de 2008, Maria Helena Guimarães de Castro, então Secretária da Educação do Estado disse: *os professores querem aumento, mas dissociado do desempenho*. Ela e Paulo Renato Souza, seu sucessor (já falecido), *acreditam (no caso dele, acreditava) que há necessidade da competição* entre os professores, que somente o aumento de salário deve ser de acordo com o desempenho de cada docente. O processo se dá seguinte forma: os professores efetivos, ou seja, concursados realizam uma prova que requer conhecimento sobre os conteúdos específicos de cada disciplina e a parte pedagógica, somente 20% dos docentes da rede pública do Estado de São Paulo são contemplados com o aumento de 25% no salário base. Após essa primeira etapa, são colocadas cinco faixas de promoção, possibilidade de quatro aumentos durante a carreira feitos pelo *concurso de promoção* que será realizado a cada 3 (três) anos.

Há também o bônus mérito. Ele funciona como uma espécie de 14º salário. Os critérios para o recebimento do bônus contam com a assiduidade do docente e o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP).

Lançado também em 2008, o Programa de Qualidade da Escola tem por objetivo promover a qualidade de ensino na rede estadual paulista. Utilizando a unificação do currículo, bem como a premiação por resultados as escolas que conseguem atingir as metas colocadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A proposta de bonificação por resultados surgiu em 2006 no Estado de São Paulo, e aconteceu entre o governo Gerald Alckmin e o governo José Serra, segundo Relatório de apresentação: IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), bônus e acompanhamento das escolas com pior desempenho apresentado por Murilo de Oliveira

Junqueira⁵ com o apoio do Centro Paula Souza, Etec Cepam e governo do Estado de São Paulo em 2008.

De acordo com o relatório, essa política foi sugerida pelo segundo assessor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, William Massei. Sua ideia foi aceita pela Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro logo no início da gestão Serra.

Houve a necessidade de se reformular o SARESP. A elaboração final da proposta por bonificação se deu pelo estatístico Francisco Soares e o economista Naercio Menezes. O programa de Qualidade da Educação trabalha com um índice de avaliação da qualidade de ensino chamado IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). O IDESP é um índice que carrega dois componentes: a nota do SARESP e um indicador de fluxo escolar que é composto pelos índices de evasão dos alunos e repetência. Cada escola tem uma meta a cumprir no IDESP. Caso a escola consiga atingir os índices propostos pela Secretaria, os recursos financeiros virão.

A lei que criou o bônus é a Lei Complementar n. 1078 de 17 de dezembro de 2008, que institui o valor de 2,4 salários para quem atingir 100% das metas colocadas pela Secretaria da Educação. O máximo que se pode atingir é 120% que daria 2,9 salários. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo já pagava a bonificação antes de 2008, porém eram adotados outros critérios. O bônus era pago a partir da assiduidade do professor, por exemplo. O Saresp e o IDESP são políticas que se articulam nesse sentido.

O pacote educacional criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atende às determinações dos organismos multilaterais, contando com a presença principal do Banco Mundial. O Banco Mundial propõe a utilização de materiais

⁵ possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é mestrando em Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da FFLCH - USP, com um projeto sobre as instituições federativas e a reforma tributária. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Comportamento Legislativo e Políticas Públicas.

padronizados. Para Torres (1998, p. 134-5), na concepção do Banco Mundial o investimento para a qualidade educativa se deve em três itens:

umentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa; (b) proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando em eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos e (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando modalidades á distância.

Os pacotes educacionais apresentados pelo Banco Mundial para a Educação Nacional são organizados por economistas e dentro da lógica econômica pretendem melhorar o acesso, promover equidade e garantir qualidade aos sistemas escolares por meio de reformas educacionais que têm por objetivo maior preparar os educandos para o mundo do trabalho. A reforma curricular que ocorreu em 2008 no Estado de São Paulo, utilizando como instrumento o Caderno do Professor e as apostilas dos alunos, exibem a ideologia do Banco Mundial.

Nessa rede de conexões entre os órgãos internacionais, partidos políticos com ideologias que se articulam, as reformas na Educação vão acontecendo. Os fios vão se entrelaçando e chegam à última instância que é a sala de aula.

Para Certeau, há uma diferença entre espaço e lugar. O lugar seria "um lugar próprio", "onde os elementos que o constituem estão organizados de forma estável". (1994, p. 172). Nesse contexto no qual estamos investigando, o lugar seria a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; um lugar contém ações que organizam seus elementos sem considerar os movimentos vindos de outros espaços. Todos os procedimentos que foram feitos para amarrar esse pacote educacional nos incitam a trabalhar com a teoria certauniana no sentido de olhar para a política do Estado como estratégia.

Em suma, consideramos aqui o Caderno do Professor como um lugar próprio e é desse lugar que fixaremos nossa compreensão nesse momento.

FAZENDO O VIDRO...

Quero, contudo, retomar trazendo a história em sua gênese sobre o Caderno do Professor. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, houve alguns clamores por parte dos docentes para que a escola tivesse materiais apostilados que facilitassem o trabalho docente⁶. Foram feitas contratações de especialistas de universidades públicas em 2007, para redigir documentos oficiais curriculares na tentativa de melhorar a qualidade do ensino no Estado. O Caderno do Professor é parte desse trabalho que instituiu um currículo padrão para todo o Estado de São Paulo. O objetivo principal era a unificação do conteúdo.

O material implantado pela Secretaria da Educação é parte das 10 metas⁷ divulgadas pelo governo do Estado e são elas:

As dez metas:

- 1 - Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados;
- 2 - Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4 - Programas de recuperação nos ciclos finais (2ª, 4ª e 8ª) do Ensino Fundamental e (3ª) do Ensino Médio;
- 5 - Melhorar 10% as notas em avaliações nacionais e estaduais;
- 6 - Atendimento a 100% dos jovens e adultos do Ensino Médio com currículo profissionalizante;
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de nove anos;

⁶ www.saopaulofazescola.sp.gov.br

⁷ www.saopaulofazescola.sp.gov.br

- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e da Rede do Saber para programas de formação continuada de professores na própria escola;
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar;
- 10 - Programa de obras e infra-estrutura das escolas⁸.

A nova Proposta Curricular pretendia saciar o desejo dos discursos que clamavam pela qualidade de ensino, contando até com a pressão dos empresários que alegam não ter profissionais especializados para as tarefas mais rudimentares em suas empresas. A partir dos resultados do SARESP⁹, o Governo do Estado de São Paulo instituiu as dez metas que deveriam ser realizadas até 2010.

As aulas iniciaram dia 18 de fevereiro de 2008 e os alunos receberam o Jornal do Aluno São Paulo Faz Escola, com atividades em todas as disciplinas, voltadas para as disciplinas consideradas como *carro chefe*, Língua Portuguesa e Matemática. Foi criada a Revista do Professor que logo a seguir se transformou em Caderno do Professor. Foi organizado e publicado para todas as disciplinas desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. A Revista do professor apresentava

[...] as habilidades que foram previstas para recuperar/consolidar; o modo de o professor se preparar para aplicar a aula; os recursos necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas; o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade (SEE/SP, 2008, p. 13).

O jornal contava com 48 páginas, com formato de um Jornal oficial e do tamanho do Diário Oficial. Segundo Maria Inês Fini – Coordenadora Geral da Proposta Curricular, os estudantes teriam espaço para interatividade, que o jornal é semelhante aos jornais brasileiros, que o projeto gráfico ajuda na aprendizagem dos alunos e tem atrativos para prender a atenção dos jovens. Esse material foi elaborado de forma interdisciplinar e as

⁸ <http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco84out/0capa1.htm>

⁹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

competências a serem exploradas foram a leitura e a escrita e os conceitos de Matemática. Sobre a Revista do Professor, segundo ela, é "guia seguro" para o professor acompanhar as atividades do jornal. A revista oferece orientações para o professor aplicar as atividades do jornal aos alunos. Para Maria Inês, "o professor tem o papel de mediar as atividades e os conceitos".

Segundo a coordenadora geral do projeto, o jornal tem dois propósitos: o primeiro é preparar os alunos para a nova Proposta Curricular, que iniciou em 2008 e o outro é recuperar as competências que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) avaliou em 2005.

Em 2005, o SARESP mostrou que 70% dos alunos de 4ª. série da rede estadual não dominam os conceitos fundamentais de Matemática. Ou seja, tinham dificuldades nas quatro operações básicas e que 48,4% dos alunos não sabem ler nem escrever apropriadamente. Para Maria Inês, "ao desenvolver seus contextos específicos, todos os professores reforçarão as estruturas linguísticas e o raciocínio lógico". Houve a divisão das disciplinas em dois grupos um direcionado para aprendizagem de Língua Portuguesa (Línguas Portuguesa, Inglesa, História, Educação Física e Artes) e outro dirigido, aos conceitos de Matemática (Matemática, Ciências e Geografia), (SEE/SP, 2008).

A capacitação aos professores foi realizada por Videoconferência com dois professores de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Houve treinamento pela Rede do Saber, sistema de comunicação e informações multimídia que conecta, em tempo real, todas as 90 Diretorias de Ensino da Secretaria. O jornal foi elaborado por 40 professores e por profissionais do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

No site www.saopaulofazescola.sp.gov.br há um pequeno histórico sobre o surgimento da nova Proposta Curricular:

São Paulo foi pioneiro na reformulação curricular que acompanhou o processo de redemocratização do país entre 1980 e 1990. Muito do que

aqui foi produzido influenciou orientações curriculares de outros estados e até mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Proposta Curricular atende uma antiga reivindicação dos professores, especialistas e famílias. As práticas desenvolvidas em nossas escolas, embora inspiradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, programa lançado logo após a edição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editada em 1996 pelo governo federal, carecem de maior ordenamento e contextualização.

E São Paulo, a discussão sobre uma forma de subsídios para auxiliar o professor na sala de aula começou com a criação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas a partir do decreto que organizou a Secretaria da Educação em 1976.

No final dos anos 1980, com a abertura política, uma nova concepção de currículo educacional também se fez necessária, acompanhando as mudanças que ocorreram no país. Teve início então a elaboração das Propostas Curriculares, cujo primeiro fruto foi de Língua Portuguesa, em 1986.

Os esforços feitos até o momento foram insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos nos níveis desejados, como demonstram os resultados do SAEB (hoje PROVA BRASIL), do ENEM e avaliações internacionais.

É preciso reconhecer ainda que propostas curriculares bem formuladas, diretrizes, ou mesmo os PCNs, demandam um gigantesco esforço complementar centrado na escola e na figura do professor, cuja prática inspira este projeto.

Ao propor, coordenar e avaliar o desenvolvimento curricular, a Secretaria de Educação do Estado dá continuidade aos esforços anteriores para completar o percurso final entre as diretrizes, parâmetros e propostas didáticas, explicitadas em diversas práticas realizadas nas salas de aula e nas escolas.

EIXOS

A ação que se desenrola em ritmo acelerado para a construção da proposta curricular estadual é organizada em torno de três eixos bem específicos, mas complementares em princípios e ações.

O primeiro deles contém a proposta curricular propriamente dita e apresenta as ideias norteadoras de todo o trabalho.

No segundo eixo, temos a oferta de um conjunto de boas conceitos estruturantes de todas as áreas e suas disciplinas considerando série e nível com sugestões de organização bimestral das atividades de ensino, práticas que maximizam a gestão do currículo na escola. Pretende ter como interlocutores os diretores, vice-diretores, professores coordenadores, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores.

O terceiro eixo trata da gestão do currículo na sala de aula e estrutura um material de apoio às atividades do professor com sugestões de aulas, de materiais complementares, de avaliação e até de projetos de recuperação paralela.

Ao contrário de mais uma novidade pedagógica, essa ação coordenada valoriza a continuação de diversos caminhos curriculares que, mesmo na

ausência de coordenação central, diversas escolas desenvolveram, enquanto outras ainda estão nos primeiros passos. São essas práticas de gestão de sala de aula que a Secretaria de Educação irá identificar como subsídios para a construção da Proposta Curricular do Estado, partindo de uma ampla consulta interativa à rede de ensino¹⁰.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo havia a necessidade de ter ações para atender as reivindicações dos professores (SEE/SP, 2008). No entanto, aqui um questionamento emerge: como se deu a consulta aos professores da escola básica para a gênese desse projeto? Após a Proposta Curricular pronta foi sugerido aos docentes do Estado inteiro que entrassem no site: www.saopaulofazescola.sp.gov.br com o objetivo de sugerir mudanças.

Na obra *Reforming education and changing schools*, em 1992, Bowe & Ball apresentam de maneira concisa o ciclo das políticas. Eles consideram que os profissionais da Educação não são excluídos como os discursos educacionais apontam. De acordo com a perspectiva teórica desses autores, existe um ciclo contínuo de políticas que abarca três contextos principais que são: o contexto da influência, da produção de texto e da prática. O contexto da influência é o lugar onde os discursos sobre a política são construídos, aqui onde as maiores disputas e conflitos acontecem pelos grupos de interesses, que são oriundos de muitos lugares. O contexto da produção de texto seria a redação das ideias que dominaram os debates nos grupos de interesses, o texto oficial. O contexto da prática é onde a política é recontextualizada, recriada, os textos oficiais sofrem modificações. Através desse entendimento mais refinado dos autores, passamos pela linha tênue de perceber a política não de cima para baixo, mas em círculos. Podemos dizer que os docentes são influenciados pela política e a política é influenciada por eles.

Retomamos esse debate com Certeau (1994) e Ball (1992), pois as estratégias vieram de um lugar repleto de ações que em conjunto produziram efeitos que trouxeram a sociedade em geral para dentro desses discursos em uma situação de

¹⁰ www.saopaulofazescola.sp.gov.br, acesso 02 de maio de 2010.

aceitação. A escola está ruim. A formação da criança e adolescente que está passando pela escola pública é deficitária. Os conteúdos ensinados nessa escola são poucos, não possibilitam a formação de jovens trabalhadores capazes de enfrentar o mercado de trabalho. (Diretora da escola das Flores)

Para Ball (idem), no âmbito do contexto de influência estariam todas as instituições ou pessoas que participaram do movimento criando um ciclo das políticas. Podemos incluir os organismos multilaterais, as grandes agências de fomento a Educação, as políticas partidárias, os profissionais da Educação, os economistas, enfim a sociedade em geral. Porém um dos grandes grupos de influência, motivadores das reformas educativas são os organismos internacionais que norteiam as ações políticas na área educacional financiando-as.

O Caderno do Professor é um produto para ser *consumido* pelos docentes. O cotidiano, a prática do homem ordinário contra as estratégias (ações próprias do dominador) para Certeau pode possibilitar a resistência por parte do fraco. É no cotidiano que o homem ordinário age com astúcia, mas não de maneira pacífica. Para o autor "sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas." (Certeau, 1994, p. 273). Assumimos aqui que nossos homens ordinários são os professores da rede pública paulista.

Os narradores que fizeram parte dessa pesquisa, em parte, articulam-se para intrinsecamente apresentar resistência ao Caderno do Professor. Porém, ao contar suas histórias, em nenhum momento esses narradores disseram não utilizar o material oferecido pela rede pública paulista. E aliado a esse aspecto, concursos para professores realizados em 2009, em 2010 e na prova SARESP, exigiram conteúdos referentes ao Caderno do Professor e do Aluno.

Por outro lado, nossos narradores evidenciam em suas falas, táticas certeunianas, quando no momento da entrevista pediram para desligar o gravador. Uma das narradoras apresenta aí, alguma forma de dizer aquilo que sentia, burlando a sua fala oficial. Podemos dizer então que as táticas de resistências

opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ali vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994, p. 101)

Como em 2008, a reforma curricular estava acontecendo, as táticas de resistência não se apresentaram de maneira clara nas falas dos narradores. Os docentes não conseguiram resistir, uma vez que o momento era de tensão e expectativa. Os docentes não esperavam que uma reforma acontecesse tão rapidamente e amarrada a tantos novos. Resistir nesse momento seria complexo, pois as ações da Secretaria deixaram os nossos narradores paralisados.

Ao ouvi-los, pudemos perceber alguns movimentos de estratégia/tática certeunianas e a partir daí iremos dialogar pensando nas possibilidades de alguns encontros com uma polissemia de identidades.

Percebemos uma dissonância entre as políticas públicas que implantaram o Programa de Qualidade de Ensino nas escolas e as vozes dos professores que narraram suas experiências profissionais. Há um paradoxo: por um lado os professores como Begônia, Altéia, Margarida e Gerânio falam que, no material do aluno, os conteúdos são mínimos ou rasos; por outro, a SEE-SP implanta o material com o discurso da necessidade de melhoria da qualidade do ensino.

Essas políticas por resultados foram oriundas de técnicas empresariais, baseadas em metas e objetivos para os trabalhadores. Segundo a reportagem 'Nota mais alta não é educação melhor' de Simone Iwasso – para o Estado de São Paulo de 02 de agosto de 2010, a autora diz que a defensora e criadora do modelo de metas e testes padronizados e responsabilização do professor pelo desempenho do aluno e fechamento de escolas mal avaliadas, declara que seus ideais foram apenas falácia. Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA e conselheira do secretário da Educação na administração de George Bush ajudou a implantar e criar uma das maiores reformas educacionais no

sistema americano. Ajudou a implementar os programas *No Child Left Behind e Accountability*, que tinham por objetivo utilizar práticas corporativas, baseadas em medição e mérito, para melhorar a qualidade na educação americana.

O livro *The Death and Life of the Great American School System* (a morte e a vida do grande sistema americano), lançado em julho de 2010, nos EUA por Diane Ravitch causou grande polêmica. A autora apoiou por muitos anos a política meritocrática, mas os resultados não foram satisfatórios e o ensino não melhorou e, segundo ela, houve fraudes no sistema. Então ela hoje se declara contra esse sistema.

Ravitch, ainda na entrevista diz:

a reforma americana continua na direção errada. A administração do presidente Obama continua aceitando a abordagem punitiva que começamos no governo Bush. Privatizações de escolas afetam negativamente o sistema público de ensino, com poucos avanços de maneira geral. E a responsabilização dos professores está sendo usada de maneira a destruí-los.

A ineficiência desse sistema foi reconhecida pela autora do projeto. O Estado de São Paulo adotou *a política meritocrática* baseada no sistema americano. Vários países como França, México, Chile têm adotado políticas de premiação aos docentes que tiverem desempenho individual melhor.

Os processos de premiação por desempenho que professores e alunos estão vivenciando, na rede pública paulista constrói jogos discursivos: por um lado, o discurso oficial justifica suas ações para melhorar a qualidade de ensino no Estado - *quem trabalha mais, ganha mais* - e por outro os docentes clamam pela participação nas reformas educativas. Nessa rede discursiva, os jogos entre estratégia e astúcias vão se misturando permeando as silenciosas ações na sala de aula. Temos como exemplo a Hortência que analisa a Proposta Curricular colocando pontos positivos como: a padronização dos conteúdos no Estado e não obrigatoriedade da utilização integral das apostilas. No entanto, fica preocupada com o tempo para aplicação da Proposta Curricular, e paradoxalmente sente a necessidade da utilização do material didático, pois visualiza um controle sobre as práticas pedagógicas. Do seu ponto de vista, se o Caderno do Professor

foi implantado, há necessidade se seu cumprimento porque a Secretaria da Educação é o empregador. Nesse sentido, a professora parece trazer elementos da identidade política desejada, o que abrange a aceitação do material, decalcando-o em sua prática, sem maiores questionamentos.

Paradoxalmente, do ponto de vista da ordem instituída, não há obrigatoriedade na utilização do material. Entretanto, ele assume um papel calibrador à medida que a própria Hortência novamente salienta que o conteúdo do SARESP poderá ter questões que estão no Caderno do Professor. O mau resultado no SARESP pode prejudicar a escola e os profissionais que ali estão com a falta de recursos financeiros.

A estratégia certeuniana utilizada para a adoção do Caderno do Professor/do Aluno nas práticas pedagógicas é atrelá-la ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Nesse sentido, não houve uma tática consistente narrada aqui, pois de certa forma todos os professores entrevistados adotam o Caderno do Professor. As narrativas trouxeram apenas indícios de pequenos movimentos contrários.

Não pretendo aqui trazer uma compreensão analítica marcada por linearidades ou determinismos, estabelecendo uma dicotomia no qual a política seria "má" e os professores são "bonzinhos". Essa análise comprometeria completamente meu trabalho, por ser simplista e imatura. Acredito que no contexto da prática, as táticas astutas também produzem política. Pretendo sim, evidenciar questionamentos sobre a forma como são construídos os critérios para o desenvolvimento das reformas curriculares. Como as avaliações externas oferecem o principal vínculo entre as reformas pretendidas e as práticas engendradas, fomentando processos de aprendizagem que são padronizados, cadenciados num tempo determinado e voltados à formação de um jovem trabalhador adequado ao mundo globalizado. A produção e a adoção de material didático nas práticas pedagógicas podem, do meu ponto de vista, representar uma oportunidade interessante de aprendizagem, porém questiono o processo no qual foi construído esses materiais e a intenções e interesses que ele alimenta. Nesse sentido, alguns dos professores narradores sentem-se confortáveis com o material apostilado.

Margarida valoriza os pontos positivos do material do aluno que foi implementado em 2009. Segundo ela, o fato de o aluno ter o material em mãos, facilita o trabalho do professor. Contudo, não deixa de frisar que o material é incompleto e necessita ser complementado por outros.

No entendimento de Margarida, há uma "desordem" na qual os conteúdos aparecem movimentos de "idas e vindas" de conteúdos que podem confundir a aprendizagem dos alunos. Ela aponta que há necessidade de rever a estrutura física na escola. Begônia, uma professora experiente, se sente completamente desamparada diante da nova reforma curricular. Em sua narrativa, fica evidente a forma como suas práticas pedagógicas vão se flexibilizando para se adequar à Proposta. A professora, ao rever sua experiência profissional, nesse momento, sente-se desmotivada, pois em sua visão, a docência tem outros significados que não são convergentes com aqueles explicitados pela Proposta.

Bromélia expressa seu sentimento de impotência diante das mudanças. Ela acredita que antes da Proposta os professores tinham maior liberdade para procurar outras fontes de conhecimento para seus alunos. Teme que muitos, fiquem somente com os conteúdos do *Caderninho*. Ela rememora a implantação da Progressão Continuada na rede pública paulista, e apresenta uma profunda indignação ao lembrar que os professores não foram consultados e também entenderam erroneamente os objetivos da PC. Faz um paralelo entre a Proposta Curricular e a Progressão Continuada que, de certa forma, os professores não foram consultados para a implantação da Proposta, apenas posteriormente antes de se transformar em currículo, em 2009, colheu-se opiniões de docentes pela internet no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Ela lamenta a interpretação que os docentes tiveram da Progressão Continuada, quando a maioria dos colegas aplicaram o "fez, passou". Bromélia desejaria entender o por que a Proposta Curricular chegou, quais seus objetivos, e como trabalhar nesse novo ambiente, sente-se desrespeitada enquanto parte integrante do processo e diz: *somos nada*.

Lírio acredita ser influência da família sua decisão por ser docente. Apresenta a Proposta Curricular como positiva e negativa ao mesmo tempo. Ele fala que antes da

Proposta Curricular o docente é quem adequava o conteúdo a realidade dos alunos e hoje o aluno precisa ser colocado dentro da Proposta. Se sente perdido, apesar da vontade de fazer o melhor trabalho sente que quando utiliza o *Caderninho*, não consegue atingir seu objetivo. Questiona que há necessidade de se dar outros incentivos ao professor para que seu trabalho seja melhor. Acredita que a unificação dos conteúdos trouxe algo positivo para a Educação do Estado.

Violeta após anos de experiência não acredita mais nas reformas, queixa-se das mudanças de governo e no sentido de existir na maioria das vezes uma ruptura no trabalho político do governante anterior. Questiona-se, pois a desilusão é tão grande que não acredita que sua escolha profissional foi assertiva. Sente que a nova Proposta Curricular mexeu demais com o professor, e com sua auto estima, porque acredita que o professor está numa posição de inferioridade.

Violeta está em um estado de profunda descrença com o sistema educacional paulista, não se sente importante como professora. Suas crenças enquanto docente vão se esvaindo, se apagando. Fica impactada quando ouve os discursos oficiais que frisam que a Educação está melhorando. A Proposta mexeu com ela, ao sentir que seus saberes não estão sendo valorizados. Lamenta que os políticos que ocupam os altos postos na Secretaria desconhecem o cotidiano da sala de aula. Não consegue enxergar uma saída, pois se não usar o caderninho o SARESP vai denunciar, por outro lado se os conteúdos do *Caderninho* forem cumpridos haverá um prejuízo para o aluno.

Ela aponta para os problemas sociais que adentram a sala de aula, denuncia as condições de trabalho, citando a violência e a criminalidade presente no ambiente escolar. Sente que não há mais tempo em sua vida para mudar de profissão. Fala de como era motivada antes da Proposta, pois fazia pesquisa e levava conteúdos com várias fontes de conhecimento. Hoje, acredita não ter tempo e nem espaço para isso. Se lamenta ao falar que após vinte anos de profissão precisa ser vigiada pela coordenadora para verificar se está fazendo o uso do *Caderninho*. Há um profundo sentimento de indignação e a descrença na sua profissão.

Rosa apresenta em sua narrativa uma decepção profunda em sua profissão. Não se sente uma pessoa importante sendo funcionária pública. Não vê saída e questiona o real objetivo da Proposta. Fala que sua situação não é boa como docente, se refere também a questão salarial, indica aqui as condições de trabalho. Ela não acredita na sua profissão e naquilo que ensina, não vê um propósito para convencer o aluno a estudar Matemática. Questiona a disciplina e observa que a Matemática não irá mudar a vida do seu aluno, problematizando a questão financeira dela e do aluno. Para ilustrar a sua narrativa, a Rosa termina dizendo não entender o *verdadeiro papel de sua profissão*. Fica evidenciado nessa fala o quanto a Proposta mexeu com as convicções da professora. Sente-se sozinha em sua profissão. Conta apenas com ela mesma, para resolver os problemas que por ventura possam surgir no cotidiano da escola.

Alteia questiona a qualidade do material oferecido pela Secretaria da Educação, se coloca a favor da unificação dos conteúdos, porém discute a quantidade de conteúdo que tem nas apostilas, acredita ser parco. Por isso, a professora questiona o dinheiro investido nesses materiais, uma vez que segundo ela não é de boa qualidade. Alteia ressalta sobre a qualidade do Caderno do aluno e do professor. Fala como o material deixa a desejar. Ela reforça a ideia de como se falar em qualidade de Educação na escola se o material é deficiente. Ela questiona um ponto fundamental da Proposta que é a qualidade de ensino, motivo da reforma.

Orquídea coloca os pontos positivos da Proposta, acredita que era necessária uma reforma curricular como essa. Pontua alguns problemas como o volume de conteúdos expressos no caderninho, ou seja, a Proposta coloca conteúdos que o aluno precisa ter como pré-requisito. Defende que a Proposta deveria iniciar na 5ª série e não ser implantada para todos os níveis de ensino. Ela enxerga a Proposta Curricular como uma tentativa de regresso aos métodos antigos de ensino. Questiona o ensino muito aberto. Vê a Proposta com esperança porque se retrata ao ensino antes da Proposta como deficitário uma vez que esse promovia todos os alunos. Mesmo classificando a Proposta como boa, sente dificuldade em colocá-la em prática. Faz considerações sobre o Enem e o SARESP, diferenciando essas duas avaliações. Para ela, o Enem se distancia da Proposta

Curricular, clássica essa prova como muito aberta. Diz que o Enem está fora do conteúdo ensinado na escola, pois trata assuntos como a globalização. Ela percebe que a reforma não veio em vão, que os conteúdos apresentados no caderninho serão exigidos no SARESP. Trabalha o material do Estado, porém vai adequando ao seu ritmo.

Camélia também fala do conteúdo escasso do *Caderninho*, vê como saída a utilização de outros materiais de apoio para complementar a Proposta Curricular. Ela não separa suas vivências, ou seja, suas experiências da prática na sala de aula. Acredita que não forma opinião, mas leva-os a refletir sobre o mundo. Apresenta aos alunos as vantagens e desvantagens dos conceitos e também da Proposta. Gosta de levar os alunos a ter uma visão crítica. Ela deixa clara a sua posição em relação a sua didática. Não se deixa influenciar pelas inúmeras ações implementadas nessa reforma curricular, apenas prossegue com suas crenças, suas convicções de professora. Apesar de sua visão extremamente crítica, ela utiliza o *Caderninho* como material de apoio pedagógico.

Begônia também apresenta os conteúdos do *Caderninho* como mínimo, e coloca como questionamento principal: que aprendizado é esse que está atrelado a conteúdos mínimos? Ela lamenta porque no início sentiu certa resistência dos professores, mas depois que passou o momento da implantação, os docentes se acomodaram. Para ele, a acomodação dos docentes levou-os a ministrar o mínimo do mínimo dos conteúdos. Defende os projetos que a escola desenvolvia antes da Proposta que enriquecia e aprimorava os conhecimentos. Ela diz ser necessário trabalhar conteúdos acadêmicos e não trabalhar apenas com conteúdos sem fundamentação. Expressa sua revolta em relação aos conteúdos mínimos, pois acredita que antes da Proposta as suas aulas eram muito mais ricas. Ela recorda outras reformas na qual vivenciou e demonstra bastante descrença em relação a mudanças ocorridas pelas políticas partidárias.

Gerânio não acredita na Proposta, pois já vivenciou outras reformas em que as políticas partidárias, internacionais apontaram para os interesses dos grupos que elaboraram os projetos políticos. Ele acredita que mudando os partidos políticos no poder, também mudam as propostas. Gerânio apresenta em sua narrativa um conhecimento

histórico político na área educacional e fala de outras reformas onde o lugar do professor não é de destaque. Reitera que o conteúdo é raso e a Proposta tira do aluno o conhecimento mais amplo. Defende a formação mais ampla do aluno, apontando quanto essa Proposta se exime de oferecer uma formação mais humana.

NOVELOS, TECIDOS, NOVELOS, TECIDOS...

Feito bola de fio enrolado
Um conjunto de fios em encadeamento,
Que se cruzam, fundamentos, urdimento tramado
É o cognitivo perdido nos pensamentos.

É o meu ponto de partida...
Ponto a ponto, fio a fio, meio a meio
Construindo minha trama feito teia
A minha essência vinda do meu entendimento.

Nesse novelo, entrelaçado, enredo meditar...
Embrulho de idéias, o produzir, o criar,
Imaginar, potencial do construir coisas,
O ponto inicial de o tudo começar, originar

Desenrolar de fios reflexão...
Inspiração, arte do descobrir,
Nele todo poder sentido de decisão
Força da vida, nas asas de voos das possibilidades.

Parece simples processo mental
Das idéias concentradas, mas é complexo mistério,
Do sentir, do ver, do compreender das coisas
Universo pensante interior, interagindo com todo maior universo.
Lufague¹¹

Feito um novelo começamos a tecer nossos pensamentos, ponto a ponto, fio a fio,

¹¹ <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=87360#ixzz1PC9VSdsS>

apresentando a trama, a mistura dos fios, desenrolando os fios, amarrando-os, compreendendo e descompreendendo o que é evidente, o que está escondido, enfim, tecendo possibilidades...

Nas histórias contadas pelos nossos narradores tivemos lugares de encontros/desencontros. O Caderno do Professor, pelo que até agora investigamos, funciona como um manual e o objetivo principal é ensinar tanto os conteúdos quanto a forma de abordá-los em sala de aula.

Tal visibilidade nos permite soltar alguns fios, amarrar outros novelos e desfazer os mesmos. Esses materiais didáticos oferecidos pela Secretaria da Educação de São Paulo trazem indícios sobre o lugar do professor nesse contexto. Nossos narradores, através de suas falas, se colocaram como profissionais à parte do processo educativo nesse sistema.

Sinto-me um tanto desmotivada, sinto-me impotente nesse novo processo, pois tenho a sensação de que não estou cumprindo meu papel de professora, pois os alunos me escapam de várias maneiras e não tenho a sensação do dever cumprido. Begônia

O tema identidade docente apresenta uma complexidade, pois estamos trabalhando com as subjetividades. O professor, como pessoa, carrega consigo experiências pessoais, profissionais e suas *maneiras de fazer* no cotidiano escolar ficam expressas em sua prática na sala de aula.

O material apostilado, segundo as narradoras, inibe a experiência docente, mexe com as crenças e convicções deles, e produz apagamentos em suas práticas e as vozes dos homens ordinários são silenciadas. Para Certeau (1994) há possibilidade de se maravilhar e acreditar na inventabilidade do mais fraco, pois ele crê na "liberdade gazeteira das práticas" que fundamentam as microrresistências, deslocam fronteiras de dominação e os consumos supostamente passivos dos produtos recebidos. As narrativas podem evidenciar que o Caderno do Professor como produto a ser consumido pelos docentes apresenta "um lugar próprio" e as táticas de resistências certeunianas se fizeram presentes em alguns momentos como; no pedido para desligar o gravador. Elas nesse

momento de reforma curricular em movimento não se apresentaram de maneira clara, entretanto alguns docentes ficaram impactados e sem ação diante do novo.

Olhando do ponto de vista da cultura, Certeau (1994, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela é não reconhecida como tal, pois, "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza."

Nosso estudo foi pautado na cultura. Observamos que o Caderno do Professor trouxe mudanças na cultura da escola. A identidade docente expressa no Caderno do Professor trouxe pistas de que algumas identidades presentes no material foram interiorizadas por alguns de nossos narradores. Na fala de Hortência e Orquídea fica explícita a questão da obediência. Rosa e Bromélia se lamentam por não conseguirem seguir o modelo de professor ideal traçado no Caderno do Professor. Nessa dinâmica percebemos que a Proposta virou Currículo. Mas, estamos ainda em movimento.

Os professores continuam trilhando seus caminhos em busca de táticas e reinvenções dos seus cotidianos. Por outro lado, a estratégia da política curricular ajusta as práticas curriculares em *ranking* de desempenho. À medida que a escola não atinge as metas propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, são penalizadas com a ausência de recursos financeiros. Como já mencionei, são vários fios que se entrelaçam nessa grande rede, e, o Caderno do Professor é apenas um deles.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, "os esforços feitos até o momento foram insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos nos níveis desejados, como demonstram os resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do ENEM e avaliações internacionais." (SEE/SP, 2008). O que mobiliza o discurso, nesse caso, é a incompetência dos docentes para promover processos de aprendizagem junto aos alunos a partir dos péssimos resultados nas avaliações externas e internacionais.

Uma das maiores reformas educacionais americanas comandadas por Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA, no governo Clinton, em entrevista para o jornal Estado de São Paulo (2010), diz: *fazer uma política baseada entre outras, na*

responsabilização dos professores pelo desempenho do aluno. O Estado de São Paulo seguindo o movimento americano, também utilizou essa política para reformar a Educação paulista.

A justificativa da implementação do material vem juntamente com discursos que responsabilizam o professor pelo fracasso escolar. Existem alguns fatores que não são explorados, como: o número de alunos por sala, os baixos salários dos docentes, as más condições físicas, os problemas sociais que envolvem o cotidiano escolar, o entorno da escola, a falta de segurança, as avaliações meritocráticas que classificam alunos, professores, escolas em uma situação de desigualdade e exclusão.

Não é possível desconsiderar que os alunos da periferia estão, na maior parte do tempo, em desvantagens em relação a escolas com condições melhores nos grandes centros; não que esse fator seja determinante, mas é um sério indicador de desigualdade e exclusão.

Todavia, a padronização dos conteúdos continua sendo a maior justificativa apontada nos discursos oficiais para apresentar o pacote de reformas educacionais. Tais discursos se hibridizam com outros também oriundos do contexto da prática, como nas narrativas dos próprios docentes:

...os alunos têm mesmo que aprender, tem que voltar como se fosse aqueles métodos de base antigamente, onde o aluno se aprendia mesmo, porque ficou muito aberto. Fico tudo muito aberto e no fim se a gente for analisar, os alunos passavam de um ano para o outro e no fim não estavam aprendendo nada. Orquídea

Essa nova proposta tem pontos bastante interessantes, se tratando da unificação dos conteúdos, nas escolas trabalharem os mesmos conteúdos. Um ponto interessante acontece quando o aluno muda de escola, muda horário, pelo menos estará mais ou menos vendo a mesma coisa. Hortência

A padronização dos conteúdos foi algo visto como positivo por parte de alguns narradores. Mas, há questionamentos a se fazer: de que forma podemos garantir que

todos os estudantes das escolas paulistas tenham o mesmo ritmo de aprendizagem? Um aluno que estuda no interior de São Paulo, por exemplo, e necessita mudar para a grande São Paulo, como podemos garantir que os docentes das duas escolas estarão desenvolvendo os mesmos conteúdos?

As práticas identitárias docentes que parecem estar sendo delineadas no discurso presente no Caderno do Professor se relacionam com estratégias que prescrevem modos de fazer para os praticantes do cotidiano e ao consumirem essas prescrições se ressentem desse processos identitários prescritos e as consomem de maneiras variadas:

Antes eu me orgulhava de ser professora e hoje eu lamento minha profissão. Eu lamento...Violeta

"...hoje estudo muito a proposta para avaliar o que é viável ou não, de acordo com a sala e série. Parece que depois da proposta não sou mais professora." Begônia

"Então, tem horas em que me vejo assim, me sinto mesmo uma inútil trabalhando na escola do Estado. Os alunos não tem perspectiva, eles também não sabem para que estão vendo a Proposta. E na verdade, eu também não sei, minha situação também não é boa."
Rosa

"...Para mim, o que entendo é ... teve avanço teve, mas não foi bem significativo. Essa proposta é igual, nós não sabemos porque veio, ninguém pergunta nada para o professor, acho que somos nada." Bromélia

No entanto temos outros que se sentem bem com os Cadernos do Professor. Nas vozes de Hortência e Margarida, respectivamente:

"Essa proposta tem pontos bastante interessantes, se tratando da unificação dos conteúdos, das escolas trabalharem os mesmos conteúdos. Um ponto interessante acontece quando o aluno muda de escola, muda de horário, pelo menos estará vendo a mesma coisa." Hortência

"Com entrada do Caderno do Professor, a única vantagem que alguns vêem é que podemos trocar experiências com os professores mais antigos na profissão, os mais novos seguem os mais velhos, e muitos dizem que com o Caderno do Professor estamos mais dentro do currículo de Matemática." Margarida

Essa política curricular forja identidades docentes que não são únicas nem fixas, que são consumidas à medida que se misturam com as crenças e experiências pessoais dos professores.

Para as mônadas, utilizamos a metáfora do novelo que apresentou imagens, modos de olhar para o currículo prescrito implementado no governo do Estado de São Paulo. Os tecidos foram aparecendo a partir do momento em que misturamos cultura, currículo, identidade, política. A experiência docente foi surgindo nas narrativas.

As narrativas docentes apontaram para o papel do professor no momento atual e como as reformas curriculares mobilizam as identidades, crenças e modos de fazer do professor.

Aos poucos fui ficando assim: "mudei" muito para acompanhar as mudanças e esse processo sempre vem acompanhado de dúvidas e sofrimento. Contudo as mudanças atuais são mais difíceis, às vezes me sinto desamparada... (Begônia)

Essa Proposta é igual, nós não sabemos porque veio, ninguém pergunta nada para o professor, acho que somos nada. (Bromélia)

Essa ideia do Governo do Estado é uma ideia antiga, coloca o professor meio de lado. (Gerânio)

Aparece também nas narrativas, o professor flexível, o professor responsável pelas suas derrotas e fracassos, o professor obediente, enfim, há indícios da circulação de identidades docentes apresentadas no Caderno do Professor.

É uma tendência natural deles (alunos) reclamarem de tudo. E é uma tendência natural dos professores no primeiro momento também reclamarem de tudo, porque vem o material pronto e para mim chega até ser natural reclamar. No primeiro momento todo mundo se assusta, acha que é ruim, que foi imposto. Ninguém quer obedecer a ordens, isso é natural não é verdade? Hortência

Na pesquisa, pudemos perceber que os Cadernos do Professor implementados pela política recente trazem consigo um discurso bastante consistente e convincente da sua eficácia. No entanto, no contexto da prática, a partir das narrativas dos professores praticantes do cotidiano, é possível perceber inúmeros entraves se faz presente na estruturação e organização desse currículo.

A necessidade de um currículo mínimo é fundamental, pois há uma circulação de discursos em prol da padronização de conteúdos para assegurar aos educandos alguns conhecimentos básicos. Todavia, acredito que há ainda a necessidade de uma discussão maior com a comunidade escolar, de como serão elaborados e apresentados tais conteúdos naquele local e naquele contexto. Nossos narradores em todo momento sinalizam a fragilidade do material, tanto aquele destinado ao professor como o do aluno. No Caderno do Professor de Matemática, constantemente há a tentativa de ensinar o conteúdo para o professor e no material de Língua Portuguesa fica evidente um discurso que coloca o professor como um mero executor de tarefas. Do ponto de vista do conhecimento específico, há conteúdos conceitualmente bem elaborados. No entanto, o que discutimos aqui é a maneira como os professores da escola básica são idealizados no material apostilado e como o discurso presente nele é consumido por esses praticantes do cotidiano.

O Caderno do Professor e o Caderno do aluno funcionam como processo formativo para ambos. Neles estão contidos currículos, não somente prescritivos, mas outros que são apresentados de forma subliminar e fazem parte das ações cotidianas na escola. Os materiais distribuídos pela SEE/SP também atendem as reformas educativas dos anos 90 que defendem a Educação direcionada para o mundo do trabalho. Professores e alunos

devem assumir processos identitários que preencham a massificação do conhecimento útil e pela equidade, mas não igualdade de condições. Não há nesse processo de reforma educativa a universalidade, pois não é possível tratar de forma igual os desiguais.

Em suma, a Proposta da Curricular, agora Currículo da Secretaria do Estado de São Paulo, atende as orientações do Banco Mundial que propõe que os docentes da rede pública utilizem os materiais padronizados que apresentam os conteúdos a serem ensinados aos alunos e as especificações prévias das práticas a serem desenvolvidas pelos docentes; assim há uma tentativa de que os objetivos sejam alcançados. Neste processo, os professores devem aceitar o pacote pedagógico e fazer uso do material. Aguardamos que em algum momento as vozes dos docentes sejam ouvidas e que a arte do fraco não seja pacífica.

A articulação entre as contribuições cereteunianas e benjaminianas traz possibilidades de encontros ao pensarmos que as táticas de Certeau, aprofundadas pela ideia de coletivo de Benjamin, podem ser traduzidas em táticas coletivas. No momento, os docentes não conseguiram ainda partir para ações coletivas usando táticas de resistências por se tratar de uma política que acabou de nascer.

Os currículos, entretanto, podem levar opções políticas de identidade; porém, é necessário se ter astúcia. Os docentes podem apresentar mudanças de identidade e usá-las politicamente, mas, há necessidade de se estudar as estratégias para aplicar as táticas necessárias para transformar os objetivos da ordem econômica em pequenos espaços de atuação dentro da escola.

Em *Infância em Berlim por volta de 1900* (1985, p.129), Benjamin diz:

à medida que o papel abria caminho à agulha com um leve estalo, eu cedia à tentação de me apaixonar pelo reticulado do avesso que ia ficando mais confuso a cada ponto dado, com o qual, no direito, me aproximava da meta.

Buscamos, em vários momentos, compreender as tensões discursivas presentes no Caderno do Professor e, a partir daí, criar alguns tecidos. Porém, há muitos fios ainda soltos e outros que não foram entrelaçados. Alguns outros fazem parte de vários tecidos

diferentes. Há fios que estão fora de todos esses novelos e não foram citados aqui e, quem sabe, farão parte de outros tecidos. Construimos e desconstruímos tecidos, mas continuaremos tecendo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *Modernidade Líquida*; tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BARROS, M. *Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro – RJ. Editora Record, 1993.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BEIJAARD, D, MEIJER, P., & VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers Professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128, 2004.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, arte e política, Ensaio sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 3ª edição, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 3ª edição, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BOURDIEU, P. & PASSERON (1976). *La Reproducción*. México, Editorial Siglo XXI.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1999. 3 vol.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

PCNEM+. Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Infantil. Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de referência (documento para discussão). Brasília, 2003.

_____. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006. 3 vol.

CERTEAU, M. *A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A Cultura no Plural*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2003.

_____. *La invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990.

COSTA, M. V. *Estudos Culturais em Educação (org)*. In COSTA, M. V. *Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares*. Porto Alegre – RS, Editora da Universidade, 2000.

DELEUZE, g. *A literatura e a vida*. In: DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Trad. DE Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2009; p: 11-16.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro-RJ, DP&A, 2006.

Iwasso, S. *Nota mais alta não é educação melhor*. Jornal O Estado de São Paulo, São Paulo, 02 agosto 2010. Disponível em:

http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100802/not_imp589143,0.php

MOREIRA, F. A. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP. Papirus, 2002.

ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L.; *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*; tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GALZERANI, M. C. B. *Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*, Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI, JR. P. *História da Educação Brasileira*. São Paulo – Editora Cortez, 2006.

HAMILTON, David. *"Sobre as origens do termo classe e curriculum"*. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

JODGRILBERG, F. B., Cotidiano e invenção – Os espaços de Michel de Certeau. São Paulo – SP. Escrituras Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MACEDO, E. MACEDO, R. S., AMORIM A. C. (orgs). Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo. ROSA, M. I. P. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT Currículo)

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MOREIRA, F., B. A. e MACEDO, E, F. de. (orgs). Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto-Portugal. Porto Editora. In MOREIRA, F., B. A. e MACEDO, E, F. de. Currículo, identidade e diferença. Porto – Portugal. Porto editora, 2002.

NORONHA, M. O. Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação. Campinas-SP, Editora Alinea, 2002.

NÓVOA, A. (org). Profissão Professor. Portugal. Porto Editora, 2003.

ROSA, Maria Inês P.; RAMOS, Tacita A.; CORREA, Bianca e ALMEIDA Jr., Admir S., (2011). Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Revista Currículo Sem Fronteiras*. Aceito para publicação no primeiro número de 2011, disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

ROSA, M.I..P. Investigação e Ensino – articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

RUTH, R. Admirável mundo louco. São Paulo: Salamandra, 1986.

SANTOS, L., L. de C. P & LOPES, J S M, de. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, A., F B. (org). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, pp. 29- 38.

SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO, Caderno do Professor. Ensino Médio. 1ª série, 1º, 2º, 3º, 4º bimestre. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____ Caderno do Professor. Ensino Médio. 2ª série, 1º, 2º, 3º, 4º bimestre. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____ Caderno do Professor. Ensino Médio. 3ª série, 1º, 2º, 3º, 4º bimestre. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____ Caderno do Professor. Ensino Médio. 1ª série, 1º, 2º, 3º, 4º bimestre. Matemática. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____ Caderno do Professor. Ensino Médio. 2ª série, 1º, 2º, 3º, 4º bimestre. Matemática. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

_____ Caderno do Professor. Ensino Médio. 3ª série, 1º, 2º, 3º, 4º bimestre. Matemática. Governo do Estado de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/>. Acesso em 16 de junho 2011.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática. São Paulo: SEE. 2008.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. Revista do Professor. São Paulo: IMESP. 2008.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

STOREY, J. What is cultural studies? A reader. London: Arnold, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, R, M, H (org). *Cultura, Poder e Educação: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. In THOMSON, K. *Estudos Culturais e Educação no mundo Contemporâneo*. Canoas: Editora ULBRA, 2004.

TORRES, R. M., WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

SITES PESQUISADOS

Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/29646/1/RE-PENSAR-O-CURRICULO-ESCOLAR-NA-EPISTEMOLOGIA-EDUCACIONAL/pagina1.html#ixzz1S0mkqoQ7>. Acesso dia 08 de janeiro de 2011

Disponível em <http://idesp.educanet.sp.gov.br>. Acesso dia 08 de janeiro de 2011.

Disponível em www.saopaulofazescola.com.br. Acesso dia 03 de março de 2010.

Disponível em http://stoa.usp.br/alex/files/2339/13035/SARESP_Murilo.pdf. Acesso dia 10 de junho de 2011.

Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/>. Acesso dia 02 de janeiro de 2011.

Disponível em <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje>. Acesso dia 13 de junho de 2011.

ANEXO

Quando a escola é de vidro...

Ruth Rocha

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. . E assim, os vidros iam crescendo á medida em que você ia passando de ano. Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais. A gente não escutava direito o que os professores ziam, os professores não entendiam o que a gente falava...As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabia nos vidros, se respiravam direito... A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de Educação Física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio e na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinha jeito nenhum para Educação Física. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada á toa, uma tristeza! Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até pra dormir, por isso que ela tinha boa postura. Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as

escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer a vontade. Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...Tinha menino que tinha até de sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros. Mas uma vez, veio para minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo. .Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro. O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...E os professores não gostavam nada disso...Afinal, o Firuli podia ser um mal exemplo pra nós... E nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até mesmo que gozava a cara da gente que vivia preso. Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:- Se o Firuli pode por que é que nós não podemos? Mas Dona Demência não era sopa. Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...Já no outro dia a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo! A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli. E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar as meninos um por um e enfiar á força dentro dos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e pra cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro - já tinha dois fora.E todo mundo começou a correr do seu

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola. Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:- Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mas dona Demência já estava na janela gritando - SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (pra ela bárbaro era xingação). Chamem o Bombeiro, o exército da Salvação, a Polícia Feminina...Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que

estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros. Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mas dona Demência já estava na janela gritando - SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!(pra ela bárbaro era xingação). Chamem o Bombeiro, o exército da Salvação, a Polícia Feminina...Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria tudo de novo. Então diante disso seu Hermenegildo pensou um pocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais. E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental. Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:- Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...Seu Hermenegildo não se pertubou:- Não tem importância. Agente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais. Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar.